

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

THÈSE PRÉSENTÉE À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DU DOCTORAT EN PSYCHOLOGIE

PAR
SOL RIVARD

L'AVENTURE ACCULTURATIVE

OCTOBRE 2010

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

DOCTORAT EN PSYCHOLOGIE (Ph.D.)

Programme offert par l'Université du QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

L'AVENTURE ACCULTURATIVE

PAR

SOL RIVARD

Marie-Claude Denis, Ph.D., directrice de recherche

Université du Québec à Trois-Rivières

Michel Alain, Ph.D., président du jury

Université du Québec à Trois-Rivières

Françoise Lavallée, Ph.D., évaluatrice

Université du Québec à Trois-Rivières

Benoît Côté, Ph.D., évaluateur externe

Université de Sherbrooke

Thèse soutenue le 14 05 10

Ce document est rédigé sous la forme d'un article scientifique, tel qu'il est stipulé dans les règlements des études de cycles supérieurs (138) de l'Université du Québec à Trois-Rivières. L'article a été rédigé selon les normes de publication d'une revue reconnue et approuvée par le Comité d'études de cycles supérieurs en psychologie.

*Si l'intérêt est le domaine du changement, elle est certes celui du risque mais elle est,
en même temps, celui de l'invention, celui de la création*

– Jacques Demorgon

Sommaire

La présente thèse de doctorat s'organise autour d'un article scientifique présentant les résultats d'une étude longitudinale réalisée auprès d'un échantillon de 40 étudiants internationaux. Cette recherche s'intéresse aux effets de l'expérience vécue lors du séjour d'étude à l'étranger, à sa nature ainsi qu'aux traits de personnalité permettant de la prédire. Afin d'examiner ces thématiques et de pallier les lacunes les plus couramment rapportées dans le champ de la mobilité étudiante, elle présente un nouveau modèle juxtaposant les paradigmes de l'acculturation et de l'aventure. Les participants, étudiants universitaires d'origines ethniques diverses, ont complété des questionnaires portant sur différents traits de personnalité ainsi que sur l'aventure perçue, au début et à la fin de leur séjour. Les données ainsi recueillies ont été analysées en fonction de trois questions de recherche : quels sont les effets du séjour d'étude à l'étranger sur les traits liés à la compétence interculturelle que sont la flexibilité cognitive, le coping de résolution de problème et l'ouverture à l'expérience? Est-ce que l'aventure perçue en pareil contexte est reliée à ces derniers? Est-il possible de prédire l'aventure perçue au terme du séjour à l'aide de traits associés à l'attitude tels que l'humeur, le lieu de contrôle et la dépendance interpersonnelle? Les résultats obtenus ont révélé une augmentation de la flexibilité cognitive, du coping de résolution de problème et de l'ouverture aux rêves (sous-échelle de l'ouverture à l'expérience) suite au séjour, mais aucune relation n'a pu être établie entre ces traits et l'aventure perçue. Concernant la prédiction de l'aventure perçue, des tests de comparaison de moyennes quant à la perturbation de l'humeur selon les défis de l'aventure ont d'abord conduit à une nouvelle

catégorisation en deux défis (*aventure* et *mésaventure*) plutôt qu'en cinq (*exploration et expérimentation*, *aventure*, *aventure optimale*, *mésaventure* et *dévastation et désastre*). Ensuite, des analyses de régression logistique ont montré que la confusion (sous-échelle de perturbation de l'humeur), le lieu de contrôle interne et la dépendance interpersonnelle au début du séjour prédisent la *mésaventure* au terme de celui-ci. Enfin, la catégorisation de l'*aventure* en deux défis effectuée dans cette recherche a été associée aux résultats d'études classiques portant sur la participation à des activités académiques à l'étranger ainsi qu'aux dernières avancées dans le domaine de la modélisation de l'expérience d'*aventure*.

Remerciements

Je souhaite exprimer mes plus sincères remerciements à ma directrice de recherche, Marie-Claude Denis, professeure du département de psychologie à l'Université du Québec à Trois-Rivières, qui a toujours su me guider avec cœur et clairvoyance pendant ces six années d'aventure doctorale. Sa disponibilité, son implication et ses encouragements ont fait toute la différence durant la réalisation de ce projet. Je tiens en outre à souligner l'importante contribution de Michel Alain, également professeur au département de psychologie de l'UQTR qui, je pense, est allé bien au-delà de son mandat initial de membre du comité de thèse, pour me fournir une aide judicieuse et constante en matière de méthodologie et d'analyses statistiques. Merci à la merveilleuse équipe du Service aux étudiants, plus précisément à Marie-France Gagnier, à Joan Lachance, à Louis Guilbert et à Jean Couillard, qui n'ont jamais ménagé leurs efforts pour me permettre de poursuivre mes recherches sur le campus et de contacter les étudiants étrangers de l'UQTR. Je souhaite aussi exprimer mes remerciements à Benoît Côté, professeur au département de psychologie de l'Université de Sherbrooke pour son apport qui m'a permis d'intégrer plus complètement et plus clairement les liens entre l'interculturel et l'aventure. Merci à Françoise Lavallée, Louis Laurencelle, Grégory Ninot et Simon Priest qui, tour à tour, ont su m'épauler lorsque j'ai fait appel à eux. Enfin, cette recherche a été grandement facilitée par le Programme études-travail ainsi que par une bourse pour des études à l'extérieur du Québec du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec.

Table des matières

Sommaire	v
Remerciements.....	vii
Liste des tableaux.....	xii
Liste des figures	xiii
 INTRODUCTION	 1
 CHAPITRE 1	
CONTEXTE THÉORIQUE DE L'ÉTUDE	8
L'acculturation.....	9
La culture	9
Le culturalisme.....	11
L'acculturation	13
L'aventure	15
Les fondements	15
Le paradigme.....	16
La valeur positive du risque	18
Acculturation et aventure.....	19
Partir à l'aventure.....	19

Une contre-culture commune.....	21
La pensée élargie.....	26
L'aventure acculturative de l'étudiant étranger	27
L'aventure acculturative.....	27
Étudier à l'étranger.....	29
Du « flow » au « shared flow »	34
L'aventure acculturative et la personnalité.....	36
Acculturation et personnalité	36
Aventure et personnalité	38
Résidence temporaire et personnalité.....	40
Limites, recommandations et objectifs	41
Limites reliées au paradigme de l'acculturation	41
Recommandations issues du paradigme de l'aventure.....	43
Objectifs de la recherche.....	46
 CHAPITRE 2	
L'AVENTURE ACCULTURATIVE DE L'ÉTUDIANT ÉTRANGER (ARTICLE) ...	48
Résumé.....	50
Abstract.....	51
Introduction.....	52
L'acculturation.....	53

L'aventure	54
Acculturation et aventure.....	57
L'aventure acculturative de l'étudiant étranger	61
L'aventure acculturative et la personnalité.....	66
Objectifs de la recherche.....	69
Méthodologie	73
Participants et procédure	73
Instruments de mesure.....	74
Résultats.....	81
Variables sociodémographiques.....	81
Les effets du séjour	82
Humeur et aventure	85
Prédire le défi	91
Discussion.....	95
Références.....	107
 CHAPITRE 3	
DISCUSSION GÉNÉRALE.....	127
Rappel des principaux résultats	128
Contribution de la recherche.....	131
Limites et recherches futures	132

CONCLUSION.....	136
RÉFÉRENCES	139
APPENDICES	158
Appendice A Formulaire de consentement.....	158
Appendice B Normes de publication de la Revue européenne de psychologie appliquée	161

Liste des tableaux

Tableau

I	Comparaison entre le prétest et le posttest sur les échelles de traits associés à la compétence interculturelle et les dimensions de l'aventure.....	84
II	Corrélations entre l'indice global d'aventure et les sous-échelles d'humeur au début du séjour ($N = 39$).....	86
III	Corrélations entre l'indice global d'aventure et les sous-échelles d'humeur à la fin du séjour ($N = 39$)	86
IV	Comparaison de moyennes a posteriori pour les cinq défis de l'aventure au prétest.....	89
V	Comparaison de moyennes a posteriori pour les cinq défis de l'aventure au posttest.....	90
VI	Analyse de régression logistique prédisant la mésaventure.....	94

Liste des figures

Figure

1	Le paradigme de l'expérience d'aventure.....	57
2	Défis de l'aventure pour les participants arrogant, lucide et timide	69
3	Niveau de perturbation générale de l'humeur au prétest et au posttest selon les cinq défis de l'aventure.....	87
4	Défis de l'aventure acculturative de l'étudiant étranger en fonction de ses attitudes.....	100

INTRODUCTION

Plusieurs études portant sur le séjour à l'étranger font allusion à l'aventure, mais très peu approfondissent cette voie. Généralement, ces études traitent l'aventure de façon quasi romantique, comme synonyme de l'émerveillement et des découvertes des premiers jours pour en venir rapidement à la conception « plus réaliste » du choc culturel. Il s'agit toutefois d'une méprise. Pour susciter l'émerveillement, la découverte du monde et de soi, l'aventure s'appuie sur le risque qui, dans ce contexte, est précisément créé par la distance culturelle et le choc. Il n'y a donc pas lieu de les dissocier. Au contraire, si l'on aborde l'acculturation sous l'angle de l'aventure, les expériences ardues deviennent moteur de développement et le risque interculturel acquiert une valeur positive.

C'est dans cet esprit que la présente thèse tente d'améliorer notre compréhension de l'acculturation vécue par l'étudiant étranger. Plus spécifiquement, cette recherche vise à fournir un nouveau modèle permettant l'examen de l'expérience d'aventure de l'étudiant étranger, d'associer à cette expérience certaines compétences interculturelles, puis de la prédire à l'aide d'attitudes généralement reconnues.

Ayant pour objet de situer la problématique de la recherche, le premier chapitre commence par dresser un portrait global des connaissances issues du paradigme de

l'acculturation. Puisqu'on ne peut aborder la question interculturelle sans préciser ce qu'on entend exactement par « culture », le terme y est défini. Les rapports de l'individu avec sa propre culture sont par la suite évoqués avec le culturalisme, ce qui ouvre la voie aux rapports que l'individu entretient avec les cultures étrangères lors de l'acculturation.

Un tableau similaire est dressé pour le paradigme de l'aventure. L'exploration de ce paradigme débute par la question de ses fondements épistémologiques, c'est-à-dire l'importance qu'il a accordé dès ses débuts tant à la théorie qu'à la pratique. Le modèle théorique de l'expérience d'aventure utilisé dans la présente recherche est ensuite présenté. Les bénéfices reliés à ce type d'expérience sont enfin expliqués par l'actualisation des potentialités latentes devant les demandes concrètes de la pratique.

Cette exploration des paradigmes de l'acculturation et de l'aventure effectuée, le premier chapitre enchaîne avec les raisons qui motivent leur juxtaposition. C'est ainsi que le déplacement géographique est évoqué à titre d'activité pouvant être reliée à la fois à l'acculturation et à l'aventure. Après quoi, ce même thème est présenté sous l'angle de la critique sociale avec le roman « Sur la route » de Jack Kerouac, qui illustre l'influence de la contre-culture des années 60 sur le développement respectif des deux paradigmes. Pour conclure avec leur juxtaposition, le concept de pensée élargie, composante implicite du cadre de l'aventure, est avancé tel un élément permettant de mettre en échec la pensée unique et d'éviter les difficultés qu'elle peut occasionner dans le domaine des rapports interculturels.

L'association des paradigmes de l'acculturation et de l'aventure ainsi justifiée, le premier chapitre poursuit avec la présentation du concept d'aventure acculturative. Celui-ci ayant été développé pour examiner l'expérience de l'étudiant étranger, ce qui est entendu dans cette recherche par « étudiant étranger » est aussi précisé. Finalement, cette partie du contexte théorique s'achève avec l'état actuel des connaissances portant sur le séjour d'étude international et propose une application hypothétique du concept d'aventure acculturative à cette situation.

Tendant graduellement vers l'opérationnalisation du modèle présenté, la partie suivante introduit la notion de trait de personnalité. Des premières recherches portant sur l'acculturation aux travaux les plus récents sur la question, de nombreux traits de personnalité sont associés à l'adaptation ou à l'inadaptation en contexte interculturel. Dans le domaine de l'aventure, un exercice semblable est réalisé afin de faire ressortir les traits maximisant les bénéfices résultant de la participation aux programmes d'aventure. Pour terminer cette section, les liens entre la résidence temporaire, un concept s'approchant de l'aventure acculturative, et la personnalité, sont explorés.

La dernière section du premier chapitre commence par faire le point sur les limites constatées par les chercheurs de l'acculturation quant à l'application des modèles classiques à l'expérience de l'étudiant étranger. Elle survole par la suite les recommandations faites par les chercheurs de l'aventure, notamment en ce qui a trait à l'application du paradigme de l'aventure à toutes activités comportant des risques, et ce, qu'elles soient poursuivies en plein air ou non. S'appuyant sur les limites associées au paradigme de l'acculturation et sur les recommandations faites par les chercheurs de

l'aventure, cette section conclut le premier chapitre avec l'énumération des objectifs de la présente recherche.

Le deuxième chapitre de cette thèse est constitué de l'article scientifique « L'aventure acculturative de l'étudiant étranger » soumis pour publication à la Revue européenne de psychologie appliquée. En vertu des exigences applicables pour soumettre une thèse sous forme d'article scientifique, ce chapitre est présenté selon les normes de publication de ladite revue (voir Appendice B). De plus, il reprend de façon plus concise et ciblée la majorité des éléments du chapitre précédent. L'exploration des paradigmes de l'acculturation et de l'aventure, les bases de leur juxtaposition, l'aventure acculturative de l'étudiant étranger, la notion de trait de personnalité et la présentation des objectifs de la recherche constituent donc autant de sections que le lecteur reconnaîtra en parcourant le deuxième chapitre.

Une fois la mise en contexte revisitée, l'article expose l'expérimentation réalisée lors de cette recherche. La section « Méthodologie » décrit ainsi les participants et la procédure à laquelle ils ont été soumis. Elle aborde également les instruments de mesure utilisés de façon détaillée, en fournissant des exemples d'items pour chacun d'eux.

La section suivante présente les résultats obtenus lors des analyses statistiques. Elle débute avec l'étude des variables sociodémographique et décrit les différences observées entre les hommes et les femmes, de même qu'entre les participants plus jeunes et les participants plus âgés. Les différences de moyenne aux échelles de traits liés à la compétence interculturelle, entre le début et la fin du séjour, sont ensuite rapportées.

Enfin, la mise en relation des traits associés à l'attitude et l'aventure perçue est présentée, ce qui conduit premièrement à une nouvelle catégorisation de l'aventure perçue puis, deuxièmement, à la prédiction de l'appartenance des participants à l'une de ces catégories à la fin de leur séjour.

Après les analyses statistiques vient la section « Discussion ». Celle-ci effectue un rappel des résultats et précise dans quelle mesure les objectifs de la recherche ont été atteints. Elle explique en outre comment les résultats s'éloignent ou corroborent les connaissances actuelles dans les domaines de l'aventure et de l'acculturation. Au passage, les retombées des résultats *inédits* pour le développement d'un nouveau modèle de l'aventure en contexte d'études à l'étranger sont anticipées. La section « Discussion » se termine avec les limites de l'étude ainsi qu'avec les perspectives de recherches futures qu'elles laissent entrevoir.

L'article comprend enfin sa propre section « Références » dans laquelle figurent seulement les recherches qui y sont citées (et non celles citées dans les autres chapitres).

Le troisième chapitre de cette thèse couvre sensiblement les mêmes thèmes que ceux de la section « Discussion » de l'article scientifique. Ainsi, un rappel des principaux résultats est effectué, la contribution de la recherche est décrite et ses limites, de même que les perspectives de recherche futures, sont énumérées. Cependant, le chapitre « Discussion générale » met moins l'emphasis sur les résultats obtenus et davantage sur l'apport de l'étude au niveau de l'encadrement futur des étudiants internationaux et des

autres résidents temporaires. En outre, en raison de l'absence de contrainte quant à la longueur du texte, les pistes de recherches subséquentes s'y trouvent plus élaborées.

En conclusion de cette recherche, le rapport entre l'aventure et la culture est approfondi. L'aventure y est présentée comme une réponse universelle à l'emprise inter et intra personnelle de la culture. Cette réponse enclencherait possiblement deux processus parallèles, à savoir celui participant au développement systématique des compétences interculturelles et celui, tributaire des attitudes initiales de l'individu, participant à son expérience d'aventure.

CHAPITRE 1

CONTEXTE THÉORIQUE DE L'ÉTUDE

L'acculturation

La culture

On ne saurait aborder la question des rapports interculturels et du processus d'acculturation qu'ils provoquent sans introduire le concept de culture. Qu'est-ce donc que la culture? Du latin « cultura », le mot référait d'abord à la production agricole (Bénéton, 1975) ou à « (...) une étendue limitée de territoire que l'on travaille pour y faire pousser des plantes » (Demorgon, 2004, p. 3). Ce n'est qu'au XVIII^e siècle qu'il acquiert en France le sens du développement des goûts et de l'esprit et qu'il est étendu à la qualité d'une personne éduquée (Jahoda, 1993). Transposé dans la langue allemande par l'influente pensée des lumières, le mot deviendra « kultur » en référence aux arts, aux sciences et à la spiritualité (Cuche, 2004). Il servira alors paradoxalement de porte-étendard à la bourgeoisie allemande dans sa lutte contre une aristocratie s'appliquant à imiter les manières *civilisées* de la cour française (Elias, 1939/1973). Le verbe civiliser faisant ici référence à l'action de rendre conforme aux usages (Demorgon, 2004) ou, pour reprendre l'expression de Cuche, à l'« affinement des mœurs ».

Cela dit, comme l'étymologie du terme civilisation renvoie aussi à la construction de cités, et donc au progrès matériel et institutionnel, nous en venons souvent, dans le cas du civisme comme dans celui de la civilisation, à la question de la *vraie* culture (Buddeus, cité dans Kelley, 1996). Celle d'après laquelle nous avons tendance à juger les coutumes et le développement sociétal étranger comme superficiels ou primitifs, à

savoir la nôtre. C'est donc pour combattre cette tendance à l'ethnocentrisme que l'anthropologue britannique Edward Burnett Tylor, lui-même inspiré par les travaux plus objectifs de l'ethnologue allemand Gustav Klemm (Kroeber & Kluckhohn, 1952), en vint à définir la culture comme un « (...) tout complexe qui comprend la connaissance, les croyances, l'art, la morale, le droit, les coutumes et les autres capacités ou habitudes acquises par l'homme en tant que membre de la société » (Tylor, 1871/1876, p. 1). Cette définition de la culture fut l'une des plus marquantes (particulièrement en anthropologie) car elle permit de faire reconnaître que tous les peuples possèdent une culture, que cette dernière contribue à la culture humaine en général et que tous les hommes sont dotés d'un potentiel d'apprentissage et de développement égal (Lohmann, 2005). Afin d'accentuer l'aspect dynamique de la culture qui se trouve quelque peu minimisé par la formule énumérative de Tylor, donnons-en deux autres définitions détaillées :

Ensemble des faits de civilisation (art, connaissances, coutumes, croyances, lois, morale, techniques, etc.) par lesquels un groupe (société, communauté, groupe social particulier) pense, agit et ressent ses rapports avec la nature, les hommes et l'absolu; système de hiérarchisation des valeurs; ne se manifeste pas seulement dans les formes d'expression culturelles, mais aussi à travers la religion, les structures politiques, l'organisation familiale, l'éducation, voire le développement matériel et technique. (Piriou, cité dans Demorgon, 2004, p. 5)

Le nouveau concept de culture est généralement ressenti comme étant celui de tout ce qui affecte la qualité de vie. Il fait naître de profondes aspirations collectives, celles qui, sous la pression des techniques génératrices de massification et de consommation passive, toujours accrue, rappellent à la société le pouvoir créateur et l'autonomie de la personne, qui sont les phénomènes culturels par excellence. Le véritable développement culturel d'une société se mesure donc à la qualité de ses rapports avec ses membres et des relations mutuelles de ces derniers. Ses critères sont le degré d'autonomie de la personne, sa capacité de se situer dans le monde, de communiquer avec les autres, et de mieux participer à la société tout en pouvant s'en libérer. (Emmanuel, cité dans De Landsheere, 1992, p. 71)

La définition de Piriou commence certes par nous présenter la culture sous sa forme statique en parlant des « faits de civilisation », mais ne tarde pas à mettre ceux-ci en relation avec le mouvement culturel « pense, agit et ressent » qu'ils sous-tendent. En outre, l'aspect dynamique y est abordé sous l'angle du « système de hiérarchisation des valeurs » régissant tous les domaines de l'activité humaine.

La définition d'Emmanuel va plus loin et introduit le fondement de la genèse culturelle, à savoir ce que Winnicott (1975) appelle « (...) le jeu réciproque entre l'originalité et l'acceptation d'une tradition (...), entre la séparation affective et l'union » (p. 138). La qualité de vie, la créativité et le développement, nous dit Emmanuel, dépendent de l'autonomie et de la liberté de la personne face à la culture. Aussi, dans l'importance accordée aux « techniques génératrices de massification et de consommation passive, toujours accrue », aux rapports de la société « avec ses membres » et aux « relations mutuelles de ces derniers », peut-on lire en filigrane l'invitation à suspendre volontairement nos doutes (Coleridge, cité dans Trilling, 1965) concernant ceux qui agissent momentanément en accord ou en désaccord avec une culture donnée. Comme le soulignent avec justesse Bouchard et Taylor (2008), la subjectivité culturelle n'est pas facultative, l'individu se croit sincèrement tenu d'observer telle pratique plutôt que telle autre.

Le culturalisme

Autrement dit, c'est une sorte d'appel à la discontinuité qui vient ici enrichir la conception de la culture introduite par Tylor. Et historiquement, c'est aussi ce qui s'est

produit. Le philosophe allemand Johann Gottlieb Herder avait déjà fait l'apologie de la diversité et de la richesse *des* cultures (Dumont, 1986) quand Franz Boas reprit le flambeau de l'irréductible originalité culturelle. De façon à mettre de côté tout a priori, cet anthropologue américain d'origine allemande aborda les peuples qu'il étudiait comme des totalités autonomes, singulières et indissociables du contexte les ayant vus naître. Il tenta d'en expliquer la cohésion en observant lui-même différentes collectivités dans leur milieu (Boas, 1968). Et bien que cela puisse sembler en contradiction avec la conception plus générale de Tylor, il faut savoir que le particularisme de Boas constituait avant tout un principe méthodologique, qu'il avait lui-même adopté la définition de Tylor et que les pensées des deux hommes étaient pour ainsi dire liées dans leur opposition à l'ethnocentrisme radical et au racisme (Cuche, 2004). Aussi, peut-on affirmer que l'ethnographie de Boas dynamisa la conception de Tylor. Et qu'elle ouvrit au passage la voie au culturalisme.

Parmi les élèves de Boas, Margaret Mead n'hésitait pas à affirmer (précisément dans l'intention d'éviter toute réification), que la culture demeure une abstraction alors que les individus qui la créent, la transmettent et la transforment existent réellement. Selon son expression, ils « sont la culture » (Mead, citée dans Cuche, 2004). Conformément, le culturalisme réfère à l'étude des rapports entre l'individu et la culture. Qu'il s'agisse de traits se retrouvant ou ayant été diffusés à l'intérieur d'étendues de territoires appelées « aires culturelles » (Kroeber, 1952), de « patterns » culturels caractérisant l'ensemble des activités de l'individu (Benedict, 1934) ou de la transmission de la culture en lien avec le développement de la personnalité (Mead, 1930/1973). Qu'il s'agisse enfin du

« fondement culturel de la personnalité » (Linton, 1945/1965) ou de la « personnalité de base » typique aux membres d'une communauté ethnique (Kardiner, 1939/1969), les théories culturalistes traitent des interactions humaines à la base de la transmission culturelle et des phénomènes d'emprunt. Ainsi, du processus par lequel l'individu est imprégné par les modèles de sa culture à celui où il est imprégné par ceux d'une culture étrangère, il n'y a qu'un pas. Ce n'est toutefois pas celui nous faisant passer de l'enculturation à un postculturalisme désabusé (Clausen, 1996) ou à la mort des nations (Hellwald, cité dans Kelley, 1996), mais plutôt celui conduisant à l'acculturation.

L'acculturation

Comme le précisait Boas (1940/1966), « il n'est pas exagéré de dire qu'il n'existe pas de peuple dont les coutumes se sont développées sans influences culturelles étrangères (...) [traduction libre] » (p. 631). Ou, pour le dire dans les mots d'un de ses élèves, « le véritable lieu de la culture, ce sont les interactions individuelles (...) » (Sapir, 1921/1967, p. 96). Cela nous conduit à la signification du terme acculturation qui, contrairement aux processus d'enculturation (socialisation intra culturelle), implique la présence simultanée de deux cultures (Berry, 2006). En effet, « dans « acculturation », le préfixe « a » n'est pas privatif, il provient étymologiquement du latin *ad* et indique un mouvement de rapprochement » (Cuche, 2004, p. 52).

Inventé en 1880 par l'ethnologue américain J. W. Powell, le terme acculturation référait d'abord aux changements psychologiques résultants de l'imitation de pratiques culturelles étrangères (voir Rudmin, 2003a, pour une revue). Il fut ensuite repris par

Thomas et Znaniecki (1918/1974), puis Thurnwald (1927), qui étudièrent respectivement l'immigration et les effets de la colonisation. Enfin, le concept en vint à faire l'objet d'un si grand nombre de recherches que le Conseil de recherche en sciences sociales des États-Unis décida de mettre sur pied un comité afin de rassembler et d'organiser les activités de recherche portant sur l'acculturation. Les membres de ce conseil ont défini l'acculturation en ces mots : « ensemble des phénomènes issus du contact continu et direct entre des groupes d'individus appartenant à des cultures différentes et provoquant des changements dans les modèles culturels originaux de l'un ou des deux groupes [traduction libre] » (Redfield, Linton, & Herskovits, 1936, p. 149).

En 1954, le Conseil révisa cette définition et la substitua par la suivante :

(...) changement culturel suscité par la conjonction de deux systèmes culturels autonomes ou plus. Le changement acculturatif peut être conséquent à la transmission culturelle directe; il peut avoir des causes non culturelles, telles des modifications environnementales ou démographiques provoquées par une culture antagoniste; il peut survenir à retardement, comme lors des ajustements internes suivant l'acceptation de traits ou de modèles culturels étrangers; ou il peut correspondre à un type d'adaptation réactionnel issu de modes de vie traditionnels. Ses mécanismes se résument principalement à l'adaptation sélective des systèmes de valeur, aux processus d'intégration et de différenciation, à la production de séquences développementales ainsi qu'à l'action des déterminants de rôles et des facteurs liés à la personnalité. [traduction libre] (Social Science Research Council, 1954, p. 974)

Une distinction additionnelle a également été suggérée par Graves (1967) qui a introduit le concept d'acculturation *psychologique*. Celle-ci correspond au processus par lequel l'individu en situation de contact interculturel se trouve influencé, sur le plan des croyances, des attitudes et des valeurs, à la fois par la culture étrangère et par la culture changeante qu'est la sienne. L'acculturation psychologique permet donc de nuancer le

concept original en précisant que le degré d'intériorisation des modèles culturels varie d'un individu à l'autre et que tous les individus ne s'impliquent ou ne changent pas de la même façon lors d'une situation d'acculturation similaire (Berry, 2006). Aujourd'hui, l'acculturation est plus généralement associée au processus de changement réciproque se produisant lorsque deux groupes d'origines culturelles distinctes se trouvent en contact de façon continue (Berry 1997; Liebkind, 2001). Les changements résultant de ce processus surviennent au niveau des comportements, des valeurs, des cognitions et des réponses affectives (Berry, 1980).

L'aventure

Les fondements

Bien que l'on puisse considérer les douze travaux d'Hercule comme le tout premier programme d'aventure, si nous passons de la mythologie à la *theoria* puis à la *praxis* issue des écrits de l'antiquité, nous retrouvons aisément les fondements de l'aventure. En effet, la Grèce ancienne était non seulement un lieu de récits héroïques, mais aussi d'enseignements porteurs d'une compréhension théorique du monde et d'une panoplie d'exercices pratiques permettant de vivre en harmonie avec la nature (Ferry, 2002). Deux prémisses essentielles autant à l'expérience d'aventure pour les tenants de l'apprentissage expérientiel (Crosby, 1981; Gass, 1992; Priest & Gass, 2005) qu'au fait de bien vivre pour les Grecs anciens (Hadot, 1995). Alan Ewert (1989a) nous rappelle d'ailleurs cette filiation en relevant les similitudes existant entre la philosophie de la National Outdoor Leadership Schools et celle de Platon, ou encore entre les activités

proposées par les programmes d'aventure actuels et celles dictées aux jeunes spartiates du sixième siècle av. J.-C.. De plus, l'approche propre aux grands philosophes grecs unifiant les dimensions de l'esprit et du corps dans le cadre de l'espace-temps personnel *non productif*, mais hautement actualisant des loisirs (Murphy, 1981), est encore endossée par les tenants de l'apprentissage expérientiel d'aujourd'hui (Kraft, 1985; Quay, 2003; Wurdinger, 1995).

Le paradigme

Le modèle choisi pour la réalisation de cette thèse est celui développé au milieu des années quatre-vingt par l'Australien Peter Martin et le Canadien Simon Priest (1986). Ce modèle s'appuie sur les théories de la stimulation optimale du jeu (optimal arousal theory of play) d'Ellis (1973), du « flow » de Csikszentmihalyi (1975) ainsi que des niveaux d'implication dans l'aventure de Mortlock (1984). Sa conception reflète également le souci de respecter les préceptes de potentialisation de l'aventure que sont la participation volontaire, la singularité de l'expérience, la motivation intrinsèque, l'incertitude associée au dénouement ainsi que la possibilité de faire diminuer celle-ci par l'utilisation de compétences individuelles (Mitchell, 1983).

À l'intérieur de ce paradigme, l'aventure réfère à toute entreprise dont le résultat est incertain pour ses participants (Priest, 1987; Priest & Baillie, 1987). Que ce soit en raison de la présence de périls imprévisibles, d'un environnement inconnu, d'équipement avec lequel les participants ne sont pas familiers ou de compétences encore non éprouvées (Carpenter & Priest, 1989). Plus précisément, l'aventure est

consécutive à un sentiment d'incertitude suscité par l'interaction entre le risque et la compétence (Martin & Priest, 1986). Le risque étant associé à la possibilité de perdre quelque chose de valeur (atteinte physique, psychologique, sociale ou financière) et la compétence à une combinaison d'habiletés, d'attitudes, de connaissances, de comportement, de confiance et d'expérience. De plus, lors de l'expérience d'aventure, les risques situationnels et les compétences de l'individu se combinent pour former un défi particulier dont la résolution fera éventuellement disparaître l'incertitude (Priest & Gass, 2005). En fonction de l'importance du risque situationnel et du degré de compétence entrant en interaction, cinq défis sont possibles : l'exploration et l'expérimentation, l'aventure, l'aventure optimale, la mésaventure et la dévastation et le désastre (Priest & Baillie, 1987). Lorsqu'une personne compétente s'adonne à une activité comportant peu de risque, le défi en est un d'exploration et d'expérimentation, lorsque le niveau de compétence augmente, que le niveau de risque augmente ou les deux, la personne fait l'expérience de l'aventure, lorsque la compétence et le risque sont équivalents, l'aventure optimale en résulte, lorsque le risque outrepassé les compétences du participant, les possibilités de mésaventures augmentent et enfin, lorsque le risque est très élevé et que les compétences sont très faibles, la dévastation et le désastre peuvent survenir. Martin et Priest (1986) affirment que le défi le plus bénéfique pour l'aventurier est celui de l'aventure optimale en raison de sa ressemblance avec la stimulation optimale (Ellis, 1973) et l'expérience de flow (Csikszentmihalyi, 1975).

La valeur positive du risque

Une fois impliqué dans l'expérience d'aventure, même si le participant tente d'éviter les conséquences négatives du risque ou de prévenir les pertes à l'aide de ses compétences (Priest & Baillie, 1987), sa participation elle-même doit être considérée comme une prise de risque volontaire (Rohnke, 1989). James (1980b) nomme cette apparente contradiction « le paradoxe du risque et de la sécurité ». L'enjeu de celui-ci est de parvenir à réduire le risque de façon telle que la sécurité ne soit pas déraisonnablement compromise, tout en le maintenant à un niveau suffisamment élevé pour que la liberté de mouvement, et avec elle la possibilité de vivre des expériences stimulantes favorisant le développement personnel, ne soient pas perdues.

De fait, la littérature nous apprend que l'aventure est non seulement reliée à la prise de risque (Ewert, 1985, 1989b; Martin & Priest, 1986; Meier, Morash, & Welton, 1980; Mortlock, 1984), mais que ce qui la distingue des autres activités récréatives, c'est précisément la valeur positive qu'elle lui accorde (Brannan, Condello, Stuckum, Vissers, & Priest, 1992; Ewert & Hollenhorst, 1989). Dans l'expérience d'aventure, le risque est considéré comme un moteur de développement et un accélérateur de croissance (McAvoy & Dustin, 1990). À travers des expériences généralement ardues et éprouvantes telles que l'escalade, le rafting, le parachutisme, la spéléologie ou la course d'orientation (Ewert, 1987), les habiletés manifestes et latentes des participants sont actualisées (James, 1980a). Au chapitre des bienfaits fréquemment associés à l'expérience d'aventure, on rapporte notamment le renforcement du concept de soi (Marsh & Richards, 1988; Pommier & Witt, 1995), l'amélioration de l'estime de soi

(Kelley, Coursey, & Selby, 1997; Norris & Weinman, 1996), la diminution de l'anxiété (Ewert, 1988; McAvoy, Schatz, Stutz, Schleien, & Lais, 1989), l'amélioration des aptitudes interpersonnelles (Anderson, Schleien, McAvoy, Lais, & Seligmann, 1997; Sachs & Miller, 1992) et l'augmentation de la confiance aux autres et de la coopération (Rose & Massey, 1993; Witman, 1987). Les bénéfices des expériences d'aventure sont donc le plus souvent reliés à une meilleure compréhension de soi ainsi qu'à des habiletés relationnelles améliorées (Priest & Gass, 2005). Il semble également que la somme des bénéfices associés à la prise de risque en contexte d'aventure outrepassse l'importance des risques eux-mêmes (Allen & Meier, 1982; Meyer, 1979). De plus, ces risques seraient habituellement moins importants que ceux associés à la pratique de sports d'équipe, tel le football interscolaire, ou à l'usage de véhicules motorisés (Cooley, 2000; Higgins, 1981).

Acculturation et aventure

Partir à l'aventure

La présente recherche juxtaposant les paradigmes de l'acculturation et de l'aventure, c'est à dessein que le changement de milieu géographique, historiquement associé à l'aventure (Weber, 2001), mais aussi inhérent aux transformations culturelles (Antokoletz, 1993), n'a pas été abordé dans les sections précédentes. Puisque cet aspect est commun aux deux paradigmes, il est plutôt traité ici à titre de composante liée à la fois à l'un et à l'autre.

Au même titre qu'il avait permis d'introduire les programmes d'aventure, l'exemple des douze travaux d'Hercule nous permet maintenant d'effectuer le rapprochement entre le dépaysement et l'aventure. En effet, les douze travaux impliquaient d'importants déplacements et la rencontre de maints étrangers. De Némée (Corinthe) à la Crète, en passant par Lerne (Marais du Péloponnèse), Hercule a beaucoup voyagé (Flacelière & Devambez, 1966). Aussi, comme l'expérience de l'aventure ne se limite pas aux activités de plein air (Priest, 1987), elle peut être étendue au voyage encore de nos jours. La définition de l'aventure, rappelons-le, s'applique à toute entreprise dont le résultat est incertain. Et bien que la grande quantité d'information maintenant disponible ainsi que l'avancement de la technologie aient minimisé l'ampleur des défis associés aux voyages (Kane & Tucker, 2004), cela en a plutôt facilité l'accès (Urry, 1995) qu'éliminé les risques (Guillard, 2005).

Sur le plan culturel, le thème du changement de milieu géographique est aussi relié au processus de l'acculturation. De fait, partir pour de nouveaux horizons modifie ce que Piriou (cité dans Demorgon, 2004) nomme les « rapports avec la nature » et affecte ainsi autant les modèles culturels d'adaptation à l'environnement (Benedict, 1934) que les traits raciaux tributaires du climat (Boas, 1940/1966). De plus, l'emprunt et le maintien de pratiques culturelles étrangères s'expliquent majoritairement par des facteurs géohistoriques (Demorgon, 2007).

Une contre-culture commune

Mais alors, si voyager comporte des risques et s'avère déstabilisant, pourquoi voyage-t-on? Parce que, nous dit Lionel Trilling (1965) dans un chapitre portant sur la relation de Freud avec la culture, « (...) les besoins légitimes du moi sont si grands qu'ils ne peuvent être satisfaits par aucune culture [traduction libre] » (p. 102). Aussi, pour ne pas être entièrement soumis à une culture unique ne permettant d'actualiser qu'une infime portion de ce que Benedict (1934) appelait le « grand arc culturel » de toutes les potentialités humaines – et donc exposés à de sérieux préjudices – les individus doivent pouvoir faire l'expérience de l'aventure (Group for Advancement of Psychiatry, cité dans Trilling, 1965). Sans quoi, ils s'exposent à la « (...) mélancolie liée aux difficultés de vivre dans un quotidien par trop lugubre et conventionnel. Une mélancolie qui se niche au plus profond de leur personnalité » (Loret, 1995, p. 83). Et pour cause, nous sommes tous davantage que la personnalité culturelle de base et ces traits ou aptitudes additionnels qui peuvent avoir été momentanément écartés lors de notre socialisation *demandent* à être actualisés (Maslow, 2004).

Tel est donc l'héritage « (...) de la Nouvelle Gauche et de la contre-culture : le projet d'une société alternative, formée de contre-institutions, décentralisées, destinées à la fois à défier les structures bureaucratiques de la société officielle et à éveiller en tout un chacun le sentiment de ses propres possibilités » (Caute, cité dans Loret, 1995, p. 61). Ceci dit, comme le souligne Wichmann (1980), il faut prendre garde à ne pas jeter le bébé avec l'eau du bain et se rappeler qu'un mouvement « contre-culturel » ne génère pas d'authentique culture alternative, mais qu'il contribue plutôt à renouveler et enrichir

le système culturel en place (Cuche, 2004). Ainsi pourrions-nous minimiser le risque associé aux comportements réactifs stéréotypés, coupés de l'identité profonde et conduisant ultimement à ce que Devereux et Loeb (1943) ont si justement nommé l'acculturation dissociative négative.

La contre-culture (Roszak, 1969) n'est donc pas le résultat d'une opposition systématique aux conventions; c'est un phénomène sous-culturel s'appuyant sur ces dernières pour générer la nouveauté dans tous les domaines, de la mode à la politique (O'Neill, cité dans Loret, 1995). Et s'il est vrai qu'il apparaît parfois comme une quête d'absolu ne pouvant être réussie qu'en dehors des voies traditionnelles tracées par la société (Kerouac, 1960), il s'agit en fait de l'exploration approfondie de ces voies; continuums des réponses singulières données aux problématiques humaines universelles (Demorgon, 2004).

Bien que différentes contre-cultures aient précédé le XX^e siècle (p. ex., le courant bohème ou le romantisme), celle qui semble à la base des récentes études portant sur l'aventure et l'acculturation est le mouvement survenu au sein de la société occidentale durant les années 50, 60, puis 70. Que ce soit la Révolution tranquille au Québec, les événements de Mai 1968 en France ou la Beat Generation aux États-Unis, nous parlons sensiblement du même élan de libéralisation des mœurs. Appelons-le donc simplement le mouvement *beat*.

Sur le plan sportif, l'effet de ce dernier fut indéniable. Alain Loret (1995), professeur en sciences et techniques des activités physiques et sportives, le résume de la façon suivante :

En fait, il faut envisager que ce soit le contenu même du mot « sport » qui est ici mis en question. Nous sommes en présence d'un type de relation très particulier, inconnu jusqu'ici dans les milieux sportifs, qui introduit perturbations et désordres au sein d'une culture sportive fondée traditionnellement sur la concurrence et la confrontation. Un paradoxe se fait jour, qui tient au fait que l'accès à la pratique sportive est de plus en plus massif, facile et donc égalitaire, alors même que la rationalité de l'échange compétitif, qui est fondée sur la stricte égalité des adversaires, est aujourd'hui mise en question. (p. 15)

Ce paradoxe s'atténue lorsque l'on précise que le sens du mot « égalitaire », associé précédemment à la standardisation technique (stricte égalité des adversaires), a été remplacé par celui d'être reconnu différent ET valable, par le mouvement *beat* (Roszak, 1969). Il est néanmoins nécessaire de passer en revue la transition qui s'est opérée dans les sports pour en arriver finalement à la valorisation de la différence, en sa présence!

Via le mouvement *beat* est née une nouvelle conception sportive qui était d'abord en rupture avec la société plutôt qu'agent d'intégration sociale. Il s'agit en fait d'une attitude au sens où l'entend Allport (1966) dans la mesure où, d'après un jugement de valeur favorisant l'autonomie et l'égalité, elle prédisposait à un certain type d'activité physique ou mentale. Puisant dans le naturalisme d'Emerson et de Thoreau (Walle, 1997) cette attitude privilégia donc premièrement la compétition avec soi-même et la nature (Demorgon, 2005). C'est ainsi qu'en 1969, Bernard Moitessier, vainqueur potentiel de la première course autour du monde à la voile organisé par le Sunday Times refuse la victoire et le prix qui lui est associé (un globe d'or et cinq mille livres sterling) simplement parce qu'il a plutôt « besoin » de continuer vers le Pacifique (Loret, 1995). Dorénavant, comme Nike l'a habilement exprimé dans son slogan, « There is no finish

line »¹. Ce rejet massif des règles du sport traditionnel jumelé à l'émerveillement renouvelé devant la nature et à l'essor technologico-médiatique ouvrira ensuite la voie à une forme de réenchantement ouvert du monde (Ferry, 2002) et à une de ses principales manifestations, soit les Nouvelles Pratiques Sportives (NPS). Celles-ci (body surf, kite surf, parapente, delta-plane, snow blade, kite snow-board, VTT, BMX, roller, cross-board, etc.), et parmi elles celles de l'aventure (Augustin, 2002), achèveront enfin l'intégration sociale des valeurs *beat* associées à la valorisation de la différence et à l'égalité. Ce retour à la collectivité souvent manqué par les membres de la contre-culture des années 60 et ses sympathisants (Arcand, 2007; Krakauer, 1997; Nash, 2006) paraît donc avoir été réussi, par les tenants de l'aventure. De là, le rappel effectué par Colin Mortlock (1984), et Simon Priest (1986) après lui, de l'importance, non seulement des relations avec soi-même et avec l'environnement, mais aussi de celles que l'on entretient avec autrui. Comme l'a écrit Christopher McCandless au terme de son funeste périple en Alaska, « happiness only real when shared » (Penn, 2007).

Même si les penseurs de la *béatitude* ou *beat-attitude* (Kerouac, Huncke, Clellon Holmes, Ginsberg, Burroughs, etc.) n'ont pas toujours su rétablir le lien entre leur contre-culture et son système culturel global, leur idéologie n'en a pas moins influencé la recherche effectuée dans le domaine de l'interculturel lors de la deuxième moitié du XX^e siècle. Les germes de cette influence se retrouvent dans le surnom de *beatniks* qui leur a été donné en 1958 dans le *San Francisco Chronicle* par le journaliste Herb Caen.

¹ <http://www.youtube.com/watch?v=mEFxdbl2SXc>

Au mot *beat* popularisé par Kerouac à titre de diminutif de *béatitude* (bonheur suprême), mais aussi de qualificatif d'une génération éprouvée (Tamony, 1969), Caen ajouta le suffixe russe *nik* en référence au satellite Sputnik I, lancé six mois plus tôt (Rex, 1975). Illustrant l'aspect négatif ou anti-américain du mouvement *beat* perçu par certains membres de la culture américaine traditionnelle (Nash, 2006), cet ajout laisse aussi entrevoir l'une des principales contributions de la contre-culture des années 60 aux questions interculturelles, à savoir l'élargissement d'une perspective initialement unidimensionnelle et exclusive.

Au cours des décennies suivantes, les modèles interculturels vont graduellement délaisser le continuum faisant passer l'immigrant du maintien de sa culture originale à l'assimilation, et donc à la perte de celle-ci (Gordon, 1964; Graves, 1967; Gullahorn & Gullahorn, 1963), au profit d'approches multidimensionnelles (Berry, 1974; 1980; Bourhis, Moïse, Perreault, & Senécal, 1997; Demorgon, 2004; Kim, 1979) tenant compte des points de vue et des expériences de chacun. Il ne s'agit plus de rendre responsable l'immigrant de sa capacité ou non à s'adapter (Glazer & Moynihan, 1970), mais plutôt de prendre conscience de la présence irréductible de l'autre, de son importance et de l'effet qu'il aura nonobstant la position prise à son égard (Demorgon, 2005). L'acculturation est alors conçue comme un processus bidirectionnel requérant la participation active de toutes les parties en présence. Mais pour que cela survienne, encore faut-il, ne serait-ce qu'au figuré, vouloir prendre *la route*. Car, comme le dit l'ex-ministre de l'Éducation français Luc Ferry (2002) :

Là où l'esprit borné reste englué dans sa communauté d'origine au point de juger qu'elle est la seule bonne et légitime, l'esprit élargi parvient, en se situant du point de vue d'autrui, à contempler le monde en spectateur intéressé et bienveillant. Acceptant de décentrer sa perspective initiale, de s'arracher au cercle limité de l'égoïsme, il peut pénétrer les coutumes et les valeurs éloignées des siennes, puis, en revenant à lui-même, prendre conscience de lui d'une manière distanciée, moins dogmatique, et enrichir ainsi considérablement ses propres vues. (p. 469)

La pensée élargie

La double connotation (éprouvé et béat) donnée au mot *beat* par Kerouac rejoint cette forme de pensée élargie qui a d'abord été introduite par Emmanuel Kant (Crosby, 1981) dans sa *Critique de la faculté de juger* (Kant, 1965) et qui consiste essentiellement à accepter l'existence d'un paradoxe entre l'objectivité de l'épreuve et la subjectivité de la pensée. De toute façon, nous dit Kant, il faudrait se situer à l'extérieur de notre propre esprit pour avoir la certitude que l'idée que l'on se fait du monde correspond réellement à ce dernier. Aussi, là où la pensée unique, à l'instar du nourrisson qui s'identifie aux expériences plaisantes et qui expulse celles qui lui sont pénibles (Riviere, 1936), résout le paradoxe « (...) dans un fonctionnement intellectuel qui clive les choses » (Winnicott, 1975, p. 4), la pensée élargie prend pour acquis que l'expérience n'est jamais perçue indépendamment de l'action structurante de l'esprit et accepte ainsi de remettre en question ses automatismes afin de donner libre cours à ce que Bateson (1980) a nommé le « système évolutif d'interaction ».

Ce faisant, un espace est ouvert au jeu des antagonismes intra ou interpersonnels. Comme les muscles du corps en opposition qui permettent de se tenir en équilibre, l'acceptation du paradoxe de l'objectivité et de la subjectivité assure la continuité des interactions individuelles, « véritable lieu de la culture » (Sapir, 1921/1967), mais aussi

du soi authentique (Winnicott, 1975). C'est donc dans ce cadre où il est admis qu'il s'agit d'un jeu, où nos actions n'ont pas la même signification qu'à l'extérieur (Bateson, 1980) et où il est entendu que la relance de l'échange prime sur le rang des participants (Yonnet, cité dans Demorgon, 2005), qu'il est possible de devenir soi-même tout en évoluant avec le monde qui nous entoure.

Aussi, comme le paradigme de l'aventure respecte la singularité de l'expérience de ses participants en reconnaissant que ce qui constitue une aventure pour l'un n'en constitue pas forcément une pour l'autre (Carpenter & Priest, 1989) et qu'il propose la poursuite du but commun (et non mutuellement exclusif comme la victoire individuelle) que constitue la possibilité, pour chaque participant, de vivre « son » aventure optimale dans un contexte social formé de gens appartenant à des groupes d'âge, à des niveaux socioéconomiques ou à des cultures différentes (Sharpe, 2005; Walle, 1997), son cadre semble des plus appropriés pour favoriser l'équilibre et la complémentarité interculturelle (Marceau, 2008).

L'aventure acculturative de l'étudiant étranger

L'aventure acculturative

Divers écrits, traitant de l'esprit d'aventure en situation de migration (Bagley, Madrid, & Bolitho, 1997), du tourisme d'aventure (Norris & Weinman, 1996; Weber, 2001), du jeu de rôle dans le cadre d'activités d'aventure poursuivies à l'étranger (Kane & Tucker, 2004) ou de festivals ayant lieu en pleine nature et favorisant l'affaiblissement des attitudes ethnocentristes (Walle, 1995), ont pavé la voie au concept

d'aventure acculturative. Si bien qu'il ne reste qu'à faire le pas entre l'aventure en situation interculturelle (objet des recherches citées dans ce paragraphe) et l'aventure acculturative proprement dite.

Pour cela, examinons d'abord ce qui ne peut y être assimilé. L'aventure acculturative telle que définie dans le cadre de cette recherche n'est pas synonyme de migration au sens où elle n'a pas pour « (...) action et effet de passer d'un pays à l'autre pour s'y établir » (Grinberg & Grinberg, 1986, p. 32). Elle ne réfère pas au tourisme ou au tourisme d'aventure et ses activités récréatives poursuivies dans un environnement étranger (Hall, 1992; Urry, 1995). Conformément, elle ne repose pas sur l'improductivité des temps de loisirs ou la fiction des jeux de rôle. Elle ne réfère pas non plus à la consommation sécuritaire d'événements ou de produits interculturels (Zeppel & Hall, 1992). Ayant procédé par élimination, voyons maintenant quelles sont ses composantes :

1. L'aventure acculturative consiste à se placer volontairement dans un espace extérieur à notre structure sociale habituelle en changeant de milieu géographique pendant un laps de temps prédéterminé.
2. Cette mobilité a pour objectif d'effectuer une tâche telle des études universitaires, un contrat de travail, une mission humanitaire, etc.
3. La situation ainsi générée (circonscription spatio-temporelle et tâche) suscite des risques physiologiques (maladie/blessure), psychologiques (deuil/traumatisme), sociaux (perte de statut/échec) ou financiers (dépenses imprévues/endettement).

4. C'est doté d'attributs personnels (traits de personnalité) dissociés de ses rôles et statuts socioculturels nationaux que le participant fait face à ces risques.
5. L'interaction entre les risques et les attributs du participant rendent le dénouement de l'aventure acculturative incertain.

Ce qui distingue l'aventure acculturative dont traite cette recherche des autres activités d'aventure poursuivies en contexte interculturel, c'est donc la durée prédéterminée du séjour à l'étranger, sa vocation productive et la présence de risques accrue. Aussi, pour résumer, nous pourrions définir l'aventure acculturative comme une *entreprise internationale (études, travail, aide humanitaire, etc.) à durée déterminée, dont le dénouement est rendu incertain par l'interaction entre les risques situationnels et les attributs du participant.*

Étudier à l'étranger

Selon l'UNESCO (cité dans Coulon & Paivandi, 2003) « un étudiant étranger est une personne inscrite dans un établissement supérieur d'un pays ou d'un territoire où elle n'a pas sa résidence permanente » (p. 8). Bien que l'on s'entende généralement sur le fait que cette personne ne détient pas le statut de résident permanent dans le pays où elle poursuit ses activités (MEQ, 2003; Statistique Canada, 2004), des différences demeurent quant aux facteurs motivant son séjour (Coulon & Paivandi, 2003), à la durée de ce dernier ou aux modalités d'inscription dans les établissements universitaires (UNESCO-UIS, 2004).

Malgré ces différences et les variations statistiques qu'elles occasionnent (OCDE, 2004b), la mobilité des étudiants connaît un essor certain. Au cours des dernières années, on rapporte une augmentation du nombre d'étudiants internationaux accueillis par les universités québécoises de même qu'une augmentation du nombre d'étudiants nationaux se déplaçant sur la scène mondiale (Julien, 2005). Au Canada, le contingent d'étudiants internationaux est aujourd'hui trois fois supérieur à celui de 1980 (Citoyenneté et Immigration Canada, 2003) et l'effort d'internationalisation des universités s'améliore (Knight, 1999). Enfin, à l'échelle mondiale, le nombre d'étudiants étrangers dans les pays de l'OCDE (1,54 million en 2001) aurait doublé au cours des vingt dernières années (OCDE, 2004a).

En ce qui a trait à l'expérience de l'étudiant international, les recherches portant sur la question s'attardent principalement à trois dimensions différentes, soit les divers inconvénients associés au séjour d'étude, les bienfaits qui en résultent et la nature des processus à l'œuvre au cœur des échanges interculturels (Coulon & Paivandi, 2003).

Habimana et Cazabon (2006) identifient quatre niveaux où le choc des cultures risque de susciter des difficultés pour l'étudiant étranger. Différents facteurs seraient ainsi à considérer sur le plan environnemental (climat/densité de la population), universitaire (nouveau système/rapports hiérarchiques), social (langue/xénophobie) et personnel (finances/pression familiale). Dans le même ordre d'idées, une enquête du Bureau canadien de l'éducation internationale (Prairie Research Associates, 2004) rapporte que les étudiants internationaux doivent faire face au manque de financement, à de nombreuses complications administratives, à des difficultés d'hébergement et au

racisme. D'autres études mentionnent encore les inconvénients associés à l'éloignement du milieu familial (Monière & Khater, 2004) ou du conjoint (Albert, Doray, & Sarrault, 2000). Au final, ces difficultés pourraient provoquer un état de crise (Fink, cité dans DiMarco, 1974; Soto, cité dans Coulon & Paivandi, 2003), des sentiments de panique (Bolzinger, 1974), d'isolement et de perte (Johnson & Sandhu, 2007). Dans les cas extrêmes, des réactions paranoïaques, des troubles somatoformes ou de l'humeur, pourraient même faire leur apparition (Habimana & Cazabon, 2006). Il faut enfin mentionner le choc du retour au pays (Gullahorn & Gullahorn, 1963; Martin & Harrell, 1996) et le sentiment d'être « étranger chez soi » qui peut l'accompagner.

L'acculturation vécue par les étudiants internationaux n'a toutefois pas que des effets négatifs. En fait, les programmes d'études internationales devraient favoriser (Wallace, cité dans Couper, 2004), et favorisent effectivement (Bates, 1998), une croissance psychologique accrue se manifestant par une meilleure estime de soi et une plus grande ouverture au monde. Plusieurs recherches démontrent aussi que les étudiants ayant séjourné à l'étranger font état d'une plus grande confiance en soi (Eby, 2005; Goldfarb, 2000; Hadis, 2005; MacDonald & Arthur, 2004), d'une meilleure connaissance des affaires internationales (Hadis, 2005; Sowa, 2002), d'une plus grande employabilité (Emanoil, 1999; Goldfarb, 2000; MacDonald & Arthur, 2004), de capacité de communication et d'empathie accrue (Baker, cité dans Thomlinson, 1991), de meilleures facultés d'adaptation et d'un plus grand intérêt pour les nouveaux défis (Goldfarb, 2000; MacDonald & Arthur, 2004). Enfin, les études internationales entraîneraient une plus grande flexibilité dans la planification du temps (Couper, 2004), une amélioration des

capacités d'apprentissage et une diminution des attitudes conformistes ou moralistes (Eby, 2005).

Sur le plan des processus à l'œuvre dans l'expérience de l'étudiant étranger, le premier facteur permettant de tracer la ligne démarquant un séjour réussi d'un séjour difficile serait la concordance ou la distance (Furnham & Bochner, 1982; Ward & Chang, 1997) entre les schémas culturels de l'individu¹ et les normes en vigueur dans la société au sein de laquelle il est accueilli. La confrontation de ces deux aspects serait à l'origine du choc culturel (Oberg, 1960) vécu par l'étudiant étranger.

Plusieurs faits nous conduisent cependant à nuancer l'impact de la distance culturelle. Premièrement, les voyageurs qui vivent le plus grand choc culturel ou le plus grand stress lors de la période de transition initiale sont aussi ceux qui démontrent le meilleur niveau d'adaptation (Kim, 1992) et la plus grande croissance personnelle (Kelley & Meyers, 1995) au terme de leur séjour. Ces résultats concordent avec ceux d'autres études qui considèrent le choc culturel moins comme un type de pathologie que comme une partie intégrante et nécessaire des passages interculturels (Berry, 1997; Huxur, Mansfield, Nnazor, Schuetze, & Segawa, 1996). Deuxièmement, comme les étudiants étrangers effectuent généralement des séjours temporaires (Pedersen, 1991), leur niveau d'adaptation et les bénéfices issus de leur expérience ne sauraient résulter d'une grande concordance ou d'une intégration culturelle complète. En effet, celles-ci nécessitent 4 années de résidence en sol étranger (N'Diaye, cité dans Coulon & Paivandi, 2003) et

¹ Personnalité, affects, cognitions et comportements.

l'adoption d'une stratégie d'acculturation spécifique requiert un séjour de plus de 6 ans (Berry, Phinney, Sam, & Vedder, 2006). Aussi, comme le souligne Kordes (1991), le nouvel arrivant ne peut éviter de commettre quantité d'erreurs quant aux règles ou aux façons de faire en vigueur dans son milieu d'accueil. Force nous est donc d'admettre que si la distance culturelle est un facteur à considérer dans les effets du séjour d'étude à l'étranger, la capacité de l'étudiant de tolérer le stress acculturatif (Berry, 2006), ainsi que la façon dont il parvient à utiliser son expérience immédiate (Berwick & Whalley, 2000), doivent aussi être prises en compte.

Ce constat rejoint les objectifs de l'éducation expérientielle de John Dewey selon lesquels le but de l'éducation n'est pas d'enseigner la *bonne* réponse (car celle-ci est susceptible de changer), mais plutôt d'encourager les étudiants à accepter l'inconfort associé aux situations nouvelles, à examiner, puis à comprendre leur vécu afin de rendre leurs expériences futures plus intelligibles (Crosby, 1981; Itin, 1999). Les parallèles entre l'éducation expérientielle et l'éducation internationale d'une part (Lutterman-Aguilar & Gingerich, 2002), et l'éducation expérientielle et l'aventure d'autre part (Priest & Gass, 2005), ayant déjà été approfondis par d'autres auteurs, nous concentrerons nos efforts à décrire quelle est cette expérience que l'étudiant étranger doit pouvoir tolérer, puis utiliser, pour pouvoir faire face à la distance culturelle et bénéficier de son séjour.

Du « flow » au « shared flow »

Par analogie, nous pourrions dire que, si le paradigme de l'aventure s'appuie principalement sur l'état de flow pour expliquer la valeur positive du risque, l'aventure acculturative s'appuie sur l'une de ses variantes, celle du « shared flow », pour justifier les bienfaits de la distance culturelle. L'état de flow introduit par Csikszentmihalyi (1975; 1991) réfère à l'expérience captivante et intrinsèquement gratifiante se situant au-delà de l'ennui et des tracas, ou encore là où les capacités individuelles sont en équilibre avec les opportunités d'agir. Celle du shared flow ou de « communitas », rapportée par un collègue de Csikszentmihalyi, l'anthropologue Victor W. Turner, en est une de réunification de soi et de restauration du lien social, vécue lors de la contemplation des grandes questions qui confrontent tous les humains. Elle est provoquée par l'infériorité structurale (absence de statut) et se situe à la fois entre deux périodes où des positions sociales sont détenues et à l'extérieur du milieu d'origine (Turner, 1969; 1972; 1983). Dans le cas de l'aventure acculturative de l'étudiant étranger, le meilleur exemple de shared flow est généralement celui qui survient à l'auberge de jeunesse alors que, pendant sa recherche de logement, celui-ci entre en contact de façon égalitaire et amicale avec d'autres étudiants de nationalités différentes de la sienne. Ces derniers, tout comme lui, n'ont aucun avantage lié au statut, traversent une période de transition et se trouvent loin de chez eux (Sandhu, 1994). Au-delà de la distance culturelle, ce serait donc la possibilité pour l'étudiant étranger de vivre pleinement ce type d'expérience, puis de l'utiliser dans ses rapports avec son nouveau milieu, qui lui garantirait un plus haut niveau d'adaptation ainsi que les plus grands bénéfices.

Défini comme un « état chronique de crise et de prise de décision » (Soto, cité dans Coulon & Paivandi, 2003, p. 45), il n'est pas difficile d'imaginer que de *vivre pleinement* un séjour d'étude signifie s'exposer à la diversité et à l'intensité des expériences. Par contre, la façon dont l'étudiant placé dans un tel contexte peut utiliser ces expériences requiert davantage de précisions. Aussi, peut-on dire qu'il est attendu de sa part que derrière le tumulte suscité par la confrontation des réponses culturelles antagonistes, l'étudiant étranger puisse percevoir les questions universelles (logement/subsistance, relations avec l'environnement, relations avec les autres, sens de la vie, etc.) transcendant les différences interethniques (Demorgon, 2004; McAll, Tremblay, & Le Goff, 1997; Turner, 1972)¹. Il est ensuite attendu de lui qu'il puisse dégager ce que les réponses différentes des siennes à ces questions ont de juste et reconnaître leur valeur ou se les approprier si elles favorisent une meilleure adaptation (Ferry, 2002). Enfin, on s'attend de sa part qu'il ne s'accroche pas à l'élan associé à l'expérience du *shared flow* lorsqu'elle est épuisée (Turner, 1969), qu'il remplisse les exigences académiques associées à son cursus (Stephenson, 2004; Westin, 2008) et qu'à son retour, il participe à la démocratisation de sa société et du monde qui l'entoure (Bochner, 2006; Itin, 1999).

¹ Du vieil italien « *riscare* » référant au fait de naviguer entre les récifs (Rosa, 1998), le mot *risque* utilisé en contexte acculturatif peut ainsi être associé à l'action de *naviguer* avec les personnes d'autres nationalités, entre les dangers auxquels tous doivent faire face.

L'aventure acculturative et la personnalité

Acculturation et personnalité

Dans leur mémorandum sur l'acculturation, Redfield, Linton et Herskovits (1936) mentionnaient déjà le rôle de la personnalité dans l'acceptation ou le rejet des schémas culturels étrangers. Ainsi, outre la distance culturelle, l'ensemble organisé et stable des traits psychiques propre à l'individu qu'est la personnalité (Bouchard & Gingras, 2007), pourrait constituer le deuxième facteur permettant de tracer la ligne entre une transition réussie et une transition difficile (voir Kosic, 2006, pour une revue). Bon nombre d'auteurs ont d'ailleurs identifié des traits liés à cette transition et à ce qui permet de l'évaluer, c'est-à-dire le degré d'ajustement socioculturel (aptitude à faire face aux situations sociales quotidiennes) et le degré d'ajustement psychologique (absence de troubles de l'humeur) dans le milieu d'accueil (Searle & Ward, 1990).

Le lieu de contrôle, défini comme la tendance à croire qu'il est possible d'avoir ou non un impact décisif sur le cours de son existence (Rotter, 1966), a été associé à la détresse psychologique en contexte interculturel (Ward & Kennedy, 1992; Ward & Rana-Deuba, 2000). Les habiletés de coping permettant de gérer le stress situationnel et de répondre à des demandes dépassant les ressources de l'individu (Endler & Parker, 1994; Lazarus & Folkman, 1984) ont aussi été examinées (Kosic, 2004; Schmitz, 1992a; Ward & Kennedy, 2001). Le coping orienté vers l'émotion ou l'évitement serait relié à un bien-être psychologique inférieur ainsi qu'à un plus grand stress (Fung, 2007) et le coping orienté vers la tâche ou le problème, à une meilleure adaptation générale (Schmitz, 1992b; Selmer, 1999). Il en va de même avec la différenciation psychologique

(Berry, 1976), aussi appelée construction de soi indépendante (Markus & Katiyama, 1991), qui permet le maintien du sentiment identitaire en dépit des événements extérieurs (Witkin & Berry, 1975; Yang, Noels, & Saumure, 2006). Toujours en lien avec l'indépendance, le « self-monitoring » (Snyder, 1974) et la tendance de ceux qu'il caractérise à décider eux-mêmes de leurs actions en société favoriseraient aussi une transition culturelle réussie (Montagiani & Giacalone, 1998).

D'autres traits, parfois distincts, mais chevauchant plus souvent des thèmes communs (Leong, 2007), sont regroupés dans des inventaires de personnalité par les chercheurs de l'acculturation. Kelley et Meyers (1995) ont ainsi créé le *Cross-Cultural Adaptability Inventory* composé de quatre dimensions : la résistance émotionnelle, la flexibilité/ouverture, l'acuité perceptuelle et l'autonomie personnelle. Van der Zee et Van Oudenhoven (2000; 2001) ont développé le *Multicultural Personality Questionnaire* réunissant cinq traits : l'empathie culturelle, l'ouverture d'esprit, l'initiative sociale, la stabilité émotionnelle et la flexibilité. Bhawuk et Brislin (1992) ont introduit l'*Intercultural Sensitivity Inventory*, Brinkmann (2001), l'*Intercultural Readiness Check*, Hammer, Bennett et Wiseman (2003), l'*Intercultural Development Inventory*, etc.

Sans présenter en détail les dimensions de chacun de ces inventaires, il importe de traiter plus spécifiquement de l'ouverture et de la flexibilité qui se retrouvent non seulement dans la plupart d'entre eux, mais qui sont aussi recommandées dans le counselling effectué auprès des futurs expatriés (Paige, 1986; Constantine, Melincoff, Barakett, Torino, & Warren, 2004). Être ouvert signifie avoir une imagination active, bénéficier d'un jugement indépendant et préférer la variété (Costa & McCrae, 1992).

Être flexible réfère à la perception de solutions alternatives, à la volonté de s'adapter et à l'adoption des comportements qui le permettent (Martin & Rubin, 1995).

Aventure et personnalité

Dans le domaine de l'aventure et des activités récréatives poursuivies à l'extérieur, Driver et Knopf (1977) ont rapporté l'influence de la personnalité sur le choix, le niveau d'implication et les effets de ces activités. Chez les randonneurs, on a observé un score plus élevé à l'échelle d'autonomie ainsi que des scores plus bas aux échelles de reconnaissance sociale et d'affiliation du *Personality Research Form* (Jackson, cité dans Driver & Knopf, 1977). Les participants des programmes d'aventure ayant un lieu de contrôle interne sont par ailleurs plus susceptibles de voir leur niveau de confiance augmenter et de faire état d'affects positifs suite à leur participation (Priest, 1993). Lors d'expéditions en pleine nature, les sujets utilisant l'évitement comme stratégie de coping bénéficient moins de leur expérience en terme de bien-être et de développement personnel (Watts, Webster, Morley, & Cohen, 1993).

Les tenants du paradigme de l'aventure ont aussi évoqué différentes attitudes en lien avec la perception du risque et de la compétence (Martin & Priest, 1986; Priest & Baillie, 1987; Carpenter & Priest, 1989). Ces attitudes sont associées aux types de défis¹ ou aux résultats probables de la participation à un programme d'aventure. Ainsi, l'aventurier dit arrogant sous-estime le risque et surestime sa compétence, ce qui le

¹ Voir la section portant sur l'aventure.

conduit à faire l'expérience d'un défi de type « dévastation et désastre » suscitant des pertes. L'aventurier dit timide surestime le risque et sous-estime sa compétence, ce qui le conduit à faire l'expérience d'un défi de type « exploration et expérimentation » peu bénéfique. Seul l'aventurier lucide saurait évaluer avec justesse sa compétence et le risque de façon à vivre un défi de type « aventure optimale » générant des gains développementaux.

La recherche de sensation, trait associé à la réactivité individuelle face aux stimulations intenses (Zuckerman, 1990), a aussi été évoquée pour expliquer le choix d'activités récréatives et sportives suscitant des expériences peu communes ou comportant des risques (Cronin, 1991). Les sujets affichant ce trait vivraient moins d'anxiété, plus d'affects positifs (Zuckerman, 1994) et auraient moins de chance d'être victime de pertes (Weinstein, 1980) en participant aux activités qu'ils choisissent. Par conséquent, si comme l'aventurier « arrogant » du paradigme de l'aventure, le chercheur de sensation tend à minimiser l'ampleur des risques situationnels (Zuckerman, 1994), il n'est pas plus enclin au désastre pour autant. Au contraire, c'est parce qu'il est moins anxieux et préoccupé par ses aptitudes, qu'il serait davantage en mesure de bien performer (Slanger & Rudestam, 1997).

D'autres chercheurs (Fry & Heubeck, 1998) ont démontré l'effet de la personnalité sur l'humeur lors de situations extrêmes. Les sujets extrovertis faisant état d'affects plus positifs que les sujets introvertis au cours d'expéditions en pleine nature. Ces chercheurs n'ont cependant pu confirmer la théorie selon laquelle les individus participant à une activité correspondant à leur personnalité (p. ex., un individu extroverti en situation

sociale) présentent davantage d'affects positifs. Plus simplement, Fry et Heubeck ont démontré que les sujets extrovertis vivent plus positivement leur expédition, et ce, sans égards aux différentes dimensions (sociales ou physiques) impliquées.

Résidence temporaire et personnalité

Dans la littérature actuelle, un des concepts se rapprochant le plus de l'aventure acculturative quant aux conditions définies dans cette recherche (déplacement géographique, tâche et interaction entre les risques et les attributs personnels) est celui de résidence temporaire ou de séjour. Selon Bochner (2006), le résident temporaire (sojourner) est celui qui voyage sur la scène internationale dans le but d'atteindre un objectif spécifique à l'intérieur d'un laps de temps donné. La résidence temporaire ainsi décrite inclut cependant les touristes qui, contrairement aux étudiants expatriés, aux travailleurs et au personnel militaire ou humanitaire, ont pour principaux objectifs d'admirer le paysage (Urry, 1995) et de passer du bon temps (Bochner, 2006) en empruntant des « sentiers battus » sécuritaires (Buzard, 1993; Bauman, 1996). En raison des faibles risques encourus lors de ce type d'activité, ainsi que de la dimension récréative qui y est associée, cette recherche se concentre plutôt sur les autres catégories de résidents temporaires énumérés par Bochner (étudiants, travailleurs, militaires et missionnaires).

Chez les étudiants et les travailleurs internationaux, l'ouverture à l'expérience s'est avérée être associée à une meilleure adaptation (Tamam, 1994; Turner, 2007). Ce trait, ainsi que la flexibilité cognitive, l'autonomie et la résistance émotionnelle ont par ailleurs été

recommandés dans l'entraînement interculturel des futurs résidents temporaires, étudiants ou travailleurs (Goldstein & Smith, 1999). De plus, une autre forme d'identité autonome, la construction de soi indépendante, serait tributaire d'un coping plus direct et d'un niveau de stress moindre chez les étudiants internationaux (Cross, 1995). Concernant les militaires en mission, Solberg, Laberg, Johnsen, et Eid (2005) ont démontré que le coping axé sur la tâche était prédicteur d'une meilleure perception d'efficacité personnelle. Enfin, pour les travailleurs humanitaires, c'est l'astuce, la discrétion et l'attitude diplomatique (Facteur *N* du 16PF), plutôt que l'extraversion, qui prédirait la persévérance dans la poursuite de leur mission (Pelo, 2007).

Limites, recommandations et objectifs

Limites reliées au paradigme de l'acculturation

Même s'il est conseillé de préparer les étudiants étrangers à leur séjour (Goldstein & Smith, 1999), comme les compétences interculturelles peuvent difficilement être enseignées et qu'elles sont plutôt développées lors de contact avec d'autres cultures, plus spécifiquement en faisant l'expérience du choc culturel (Kordes, 1991), l'étude de ces compétences paraît moins prometteuse que celle des attitudes permettant de faire face au choc lui-même. En effet, comme les attitudes touchent toutes les dimensions culturelles sans exception (c.-à-d. la langue, l'économie, la science, les arts, etc.) et qu'elles permettent d'étudier le sujet non pas individuellement, mais plutôt en relation avec le monde qui l'entoure – l'attitude est avant tout une disposition envers quelque chose ou quelqu'un – il paraît logique que celles-ci aient préséance sur les traits associés à des

comportements ou des compétences spécifiques dans l'étude des rapports interculturels (Thomas & Znaniecki, 1918/1974). Toutefois, le grand nombre d'inventaires de personnalité ayant pour fonction de prédire l'adaptation internationale et regroupant autant des traits associés à l'attitude que des traits associés à la compétence traduit l'absence de consensus à ce chapitre.

En ce qui concerne le processus dans lequel s'inscrit l'étudiant étranger, il semble que les modèles traditionnels ne soient pas plus généralement reconnus. Ainsi, les conceptions pathologiques du choc culturel comme celle de Kalervo Oberg (1960) ne feraient que perpétuer la croyance selon laquelle les étudiants internationaux constituent un groupe « à problème » (Popadiuk & Arthur, 2004), justifier le piètre encadrement qui leur est offert en présumant que le choc se résorbe de lui-même (McKinlay, Pattison, & Gross, 1996) et ignorer l'important potentiel développemental qu'il recèle (Adler, 1975; Kordes, 1991). Les modèles mettant l'accent sur l'adaptation en rapport à la durée du séjour telle la courbe en forme de « U » de Lysgaard (1955) ou la courbe en forme de « W » de Gullahorn et Gullahorn (1963) ne reflèteraient pas fidèlement la séquence adaptative de l'étudiant étranger (Ward, Okura, Kennedy, & Kojima, 1998). Une autre approche évoquée dans ce contexte est celle du Canadien John W. Berry. Essentiellement basée sur l'acceptation ou le rejet des cultures d'origine et du milieu d'accueil, celle-ci présente quatre types d'acculturation : la séparation, la marginalisation, l'assimilation et l'intégration (Berry, 1997). Parmi eux, l'intégration serait garante de la meilleure adaptation et est ainsi recommandée par l'auteur. Cependant, cette recommandation s'apparenterait davantage à une idéologie politique

pluraliste (p. ex., Bourhis, Moïse, Perreault, & Senécal, 1997) qu'à un choix libre effectué par l'individu acculturé (Rudmin & Ahmadzadeh, 2001). En outre, statistiquement, ces types d'acculturation ne s'avèrent être ni réellement distincts (Rudmin, 2003b), ni reliés au stress vécu par l'étudiant international (Zheng & Berry, 1991).

C'est pourquoi, malgré un accroissement de la mobilité étudiante sur la scène mondiale (Coulon & Paivandi, 2003; Didi & Rollot, 2005; Julien, 2005), le processus mettant en relation la personnalité de l'étudiant, le choc culturel et les effets qui en résultent demeurent difficiles à déterminer et non standardisés (Eby, 2005; Kelley & Meyers, 1995).

Recommandations issues du paradigme de l'aventure

Les tenants du paradigme de l'aventure et de l'apprentissage expérientiel n'ont pas non plus été épargnés par le phénomène de la « boîte noire ». Relatif au fait de faire participer des gens à une expérience, puis de constater qu'ils s'en trouvent mieux sans savoir ce qui s'est passé à l'intérieur de la boîte, ce dernier a été dénoncé par plusieurs auteurs (Parchem, cité dans Gass, 1992; Wichmann, 1980). Ceux-ci ont alors rappelé à leurs collègues les principes fondateurs de John Dewey (1938) selon lesquels toute expérience n'est pas forcément éducative et que de se fier uniquement aux résultats qu'elle procure la dépossède de sa signification. Puis, ces auteurs les ont encouragés à abandonner leurs résistances à s'appuyer sur l'histoire, la philosophie et la théorie lors de la création de leurs programmes expérientiels. Cet effort de compréhension et de

démystification de l'expérience suscitée par les activités d'aventure s'est traduit notamment par des ouvrages de référence à l'usage des professionnels mettant l'accent sur l'exploration préalable de ces champs (Gass, 1993; Gillis & Gass, 2004; Priest & Gass, 2005) ou encore par des recherches comme celle de Jones, Hollenhorst et Perna (2003) comparant les modèles du flow et de l'aventure dans le but d'en élucider les processus actifs.

D'un point de vue plus global en accord avec ses fondements contre-culturels, le paradigme de l'aventure et de l'apprentissage expérientiel se veut aussi un agent d'adaptation et d'évolution culturelle (Wichmann, 1980). C'est pourquoi il nous met en garde contre la surtechnicision qui s'efforce de « (...) ramener la vie à un niveau accessible à l'expertise technique – puis sur cette base fausse et limitative, de réclamer sur nous une omnipotence intimidante, monopole des experts » (Roszak, 1969, p. 27). Les tenants de l'aventure nous rappellent ainsi que la technocratie tend à affaiblir l'individu en le confinant à un quotidien sécurisant, mais répétitif et peu diversifié, qui constitue un frein tant à son évolution qu'à celle de sa société.

Poussée à l'extrême, la surtechnicision conduit à la déresponsabilisation; on ne s'en tient alors plus qu'à ce qu'on maîtrise techniquement (souvent sans connaître l'impact global de nos actions) et l'on abandonne le reste aux spécialistes des autres domaines. « Pas responsable », tel était d'ailleurs le plaidoyer des dirigeants de l'état-major allemand interrogés par les tribunaux internationaux à la fin de la Deuxième Guerre mondiale (Resnais & Cayrol, 1955). Il ne faut donc pas se surprendre de retrouver la pensée de Kurt Hahn, allemand d'origine juive et instigateur du programme *Outward*

Bound, au cœur des recommandations issues du paradigme de l'aventure. Opposant au régime nazi, Hahn fonda plusieurs écoles internationales qui, afin de pallier au déclin de la condition physique des jeunes, de leurs habiletés, de leur esprit d'initiative, de leur autodiscipline et de leur compassion, utilisaient le risque et les activités d'aventure en plus des méthodes d'enseignement traditionnelles (James, 1980b). Ce faisant, Hahn souhaitait favoriser le développement physique et mental d'individus responsables, capables de prioriser les intérêts communs devant leurs ambitions personnelles. Il souhaitait aussi que ses étudiants puissent concevoir les conflits humains (intra et inter personnels) non comme des maux qu'il faut éradiquer, mais comme des signes de santé, d'équilibre et d'évolution. Kurt Hahn et ses successeurs n'encouragent donc pas l'apprentissage de techniques particulières reliées à des domaines particuliers. Ils recommandent plutôt l'exposition à l'adversité et à la différence dans une optique de développement intégral de l'individu et de sa société (James, 1995). Pour eux, l'apprentissage se fait principalement par l'entremise de l'expérience (Martin & Priest, 1986).

Fidèles à cette conception holistique, Carpenter et Priest (1989) précisent que toute nouvelle expérience qualifiée d'aventureuse par le participant aurait intérêt à être étudiée dans le cadre du paradigme de l'aventure, que cette expérience ait été vécue en plein air ou non (investissement financier, conduite automobile, soirée mondaine, etc.). Ils soutiennent en outre que l'aventure vécue n'est pas tributaire du type d'activité poursuivie (Priest & Carpenter, 1993). En accord avec ces auteurs, Weber (2001) affirme que l'expérience d'aventure dépend moins des variables environnementales que

de l'interaction entre la personne et les défis posés par l'inconnu. Elle recommande donc l'élargissement du champ du tourisme d'aventure aux autres formes de risque (p. ex., psychologiques ou sociaux) ainsi qu'à des environnements nouveaux (p. ex., milieu urbain), et ce, quitte à devoir redéfinir le champ d'études lui-même. Weber suggère enfin que la personnalité soit prise en compte dans l'étude de l'aventure perçue lors des voyages. Des recherches menées auprès de travailleurs qui s'expatrient afin de vivre une aventure (Richardson & Mallon, 2005), ou d'étudiants internationaux, suivent ces recommandations.

Objectifs de la recherche

Comme Platon, Dewey et Hahn l'avaient compris, l'éducation peut constituer un important agent de changement sociétal. Aussi, au moment où le monde traverse une période de transition majeure et tend vers une structure « informationnelle mondiale », le besoin de liens permettant l'équilibration des antagonismes culturels est évident (Demorgon, 2005). La présente recherche propose donc une compréhension différente de ce qu'elle considère être l'un de ces liens : le séjour d'étude à l'étranger. Entre la « vraie culture » et l'ethnorelativisme ou entre la « bonne réponse » et les problématiques universelles, il y a l'étudiant international d'aujourd'hui, acteur des efforts de démocratisation du monde de demain. Et aussi lointaine ou utopique que cette démocratisation puisse paraître, c'est en l'ayant pour phare que la présente thèse poursuit les trois objectifs suivants :

1. Étudier les effets du séjour d'étude à l'étranger sur certains traits de personnalité associés aux compétences interculturelles.
2. Relier ces compétences interculturelles aux différentes dimensions de l'aventure.
3. Prédire le type d'aventure perçue par l'étudiant international en s'appuyant sur des traits de personnalité associés à l'attitude.

Présenté sous la forme d'un article scientifique, ce travail de recherche devrait ainsi contribuer à faire la lumière sur la nature des liens unissant la personnalité de l'étudiant étranger, le processus d'acculturation auquel il est soumis, son expérience d'aventure et les effets qui en résultent. Une discussion générale résumant les principaux résultats, l'apport et les limites de l'étude, de même qu'une conclusion présentant des pistes de recherche futures, suivent cet article.

CHAPITRE 2

L'AVENTURE ACCULTURATIVE DE L'ÉTUDIANT ÉTRANGER

(ARTICLE)

L'aventure acculturative de l'étudiant étranger

Acculturative adventure and the foreign student

Sol Rivard, M.Ps.

Marie-Claude Denis, Ph.D.

Université du Québec à Trois-Rivières

3351, boulevard des Forges, C.P. 500

Trois-Rivières (QC) G9A 5H7

Résumé

Cet article examine l'expérience acculturative de l'étudiant étranger ainsi que les effets de son séjour. Son apport réside dans l'application du paradigme de l'aventure à l'étude de cette expérience. Quarante étudiants étrangers de nationalités diverses ont complété un questionnaire d'aventure perçue et plusieurs questionnaires de trait de personnalité, au début et à la fin de leur séjour. Tel que l'on pouvait s'y attendre, les traits ou compétences associés aux passages interculturels que sont la flexibilité cognitive, le coping de résolution de problème et l'ouverture à l'expérience ont en moyenne augmenté entre les deux temps de mesures. Bien que ces compétences ne soient pas reliées aux dimensions de l'aventure, d'autres traits correspondant à l'attitude des participants au départ, soit la confusion, l'internalité du contrôle et la dépendance interpersonnelle, permettent de prédire la mésaventure perçue au terme du séjour et soulèvent ainsi la question de l'existence de processus indépendants, mais parallèles, au cœur de l'expérience des résidents temporaires.

Mots clefs : Acculturation, Aventure, Shared flow, Études à l'étranger, Personnalité.

Abstract

This article explores the foreign student's acculturative experience and its consequences. Its contribution comes from the application of the adventure paradigm to the examination of this experience. Forty foreign students originating from various nationalities have completed a perceived adventure questionnaire and personality inventories, at the beginning and at the end of their sojourn. As expected, traits associated to cross-cultural competence, i.e. cognitive flexibility, problem solving coping and openness to experience, increased during the sojourn. Even if those competences don't seem to be related to the dimensions of the adventure experience, other traits linked to initial attitude, i.e. confusion, internal control of reinforcement and interpersonal dependency, predict misadventure at the end of the trip and thus raise the question of independent but parallel processes taking place during cross-cultural passages.

Key words: Acculturation, Adventure, Shared flow, Study abroad, Personality.

Introduction

Les réalités environnementales, technologiques et économiques de la mondialisation ont favorisé l'émergence de nouvelles réponses aux questions universelles du développement de l'individu et de l'intégration sociale. Parmi elles, mentionnons les nouvelles pratiques sportives, les activités fondées sur la prise de risque, l'éducation expérientielle et les séjours internationaux à durée déterminée. Considérant ces réponses comme des équivalents fonctionnels (activités favorisant le développement de l'individu et l'intégration sociale) apparentés au domaine plus général de l'aventure, la présente recherche s'attarde au séjour d'étude à l'étranger et tente un rapprochement entre le paradigme de l'acculturation et celui de l'aventure.

Après les avoir d'abord introduits séparément, elle explique pourquoi ces deux paradigmes peuvent être associés pour former un champ d'études unique. Un modèle théorique inspiré des travaux du Canadien Simon Priest (Martin et Priest, 1986; Priest et Gass, 2005) est ensuite proposé pour expliquer la nature des relations existant entre l'expérience interculturelle des étudiants étrangers et leur personnalité. Ce modèle est mis à l'épreuve lors de l'examen des effets du séjour d'étude et de la

prédiction de l'aventure perçue au terme de ce dernier. À la lumière des résultats obtenus, et en lien avec les travaux de Lysgaard, (1955) dans le domaine de l'acculturation, de Jones, Hollenhorst, et Perna, (2003) dans le domaine de l'aventure et de Turner, (1972) dans celui de l'anthropologie culturelle, un paradigme hybride de *l'aventure acculturative* est enfin présenté pour rendre compte de l'expérience de l'étudiant international.

L'acculturation

Le processus d'acculturation étant étroitement relié au concept de culture, il importe de débiter en abordant l'origine de ce dernier.

Définie par Tylor, (1871/1876) comme un « (...) tout complexe qui comprend la connaissance, les croyances, l'art, la morale, le droit, les coutumes et les autres capacités ou habitudes acquises par l'homme en tant que membre de la société » (p. 1), le concept de culture implique l'étude des liens entre l'individu et sa communauté. La définition de Tylor offre en outre une conception ouverte reconnaissant que tous les peuples possèdent une culture et contribue ainsi à poser les bases du relativisme culturel (Lohman, 2005). Il ne s'agit plus

d'un continuum unique allant de l'état sauvage à la civilisation, mais bien de cultures différentes toutes également porteuses de dimensions particulières de l'humanité. Aussi, dès que l'on reconnaît l'existence *des* cultures, la question de leur transmission ne peut que s'étendre aux processus de rapprochement et d'emprunts interculturels. L'étude du développement des cultures tient alors compte des influences extérieures inévitables (Boas, 1940/1966) et regroupe, sous le terme acculturation, l'« ensemble des phénomènes issus du contact continu et direct entre des groupes d'individus appartenant à des cultures différentes et provoquant des changements dans les modèles culturels originaux de l'un ou des deux groupes [traduction libre] » (Redfield, Linton, et Herskovits, 1936, p. 149).

L'aventure

Le paradigme de l'aventure puise ses origines dans la philosophie des Grecs anciens (Ewert, 1989a). Suivant le précepte de Platon selon lequel, pour contrebalancer les effets néfastes de la vie en société (apathie, déresponsabilisation, corruption, etc.), il faut placer les gens dans un « bon pâturage », les tenants de ce paradigme misent sur la richesse de

l'expérience pour faire évoluer l'individu et sa culture (Wichmann, 1980).

Cela dit, bon ne signifie en rien aisé. Au contraire, dans l'antiquité comme aujourd'hui, ce qui distingue les pâturages de l'aventure, ce sont les risques que leur fréquentation comporte (Ewert, 1989b) et la valeur positive qu'on attribue à ces risques (Brannan, Condello, Stuckum, Vissers, et Priest, 1992). Dans ce domaine, le risque est considéré comme un moteur de développement (McAvoy et Dustin, 1990). C'est donc à travers des expériences ardues et éprouvantes telles que l'escalade, le rafting, le parachutisme, la spéléologie ou la course d'orientation (Ewert, 1987), que le potentiel des participants est actualisé (James, 1980). Au chapitre des effets associés à ces activités, ceux-ci peuvent être regroupés en deux grandes catégories : l'amélioration de la compréhension de soi et l'amélioration des habiletés relationnelles (Priest et Gass, 2005).

Plus spécifiquement, le modèle utilisé dans la présente recherche – *The Adventure Experience Paradigm* – a été développé au milieu des années quatre-vingt par Peter Martin et Simon Priest, (1986). Celui-ci s'appuie sur les théories de la stimulation optimale du jeu (optimal arousal theory of play)

d'Ellis, (1973), du « flow » de Csikszentmihalyi, (1975) ainsi que sur les niveaux d'implication dans l'aventure de Mortlock, (1984). Priest, (1987) définit l'expérience d'aventure comme toute entreprise dont le résultat est perçu comme étant incertain. L'incertitude qui y est inhérente résulte de l'interaction entre le risque situationnel et la compétence des participants. Dans ce cadre, le risque correspond à l'exposition de ressources physiques, psychologiques, sociales ou financières à un danger dans le but d'obtenir un avantage. La compétence réfère quant à elle à une combinaison d'habiletés, d'attitudes, de connaissances, de comportements, de confiance et d'expériences influençant le dénouement de manière à ce que les probabilités de succès soient supérieures à celles issues de la chance (Brannan, Condello, Stuckum, Vissers, et Priest, 1992; Carpenter et Priest, 1989; Priest et Gass, 2005).

De l'interaction entre le risque et la compétence peuvent naître cinq défis différents : l'exploration et l'expérimentation, l'aventure, l'aventure optimale, la mésaventure et la dévastation et le désastre (voir la figure 1). Les auteurs affirment que le défi le plus bénéfique est celui de l'aventure optimale en raison de sa ressemblance avec l'état de flow (Martin et Priest, 1986).

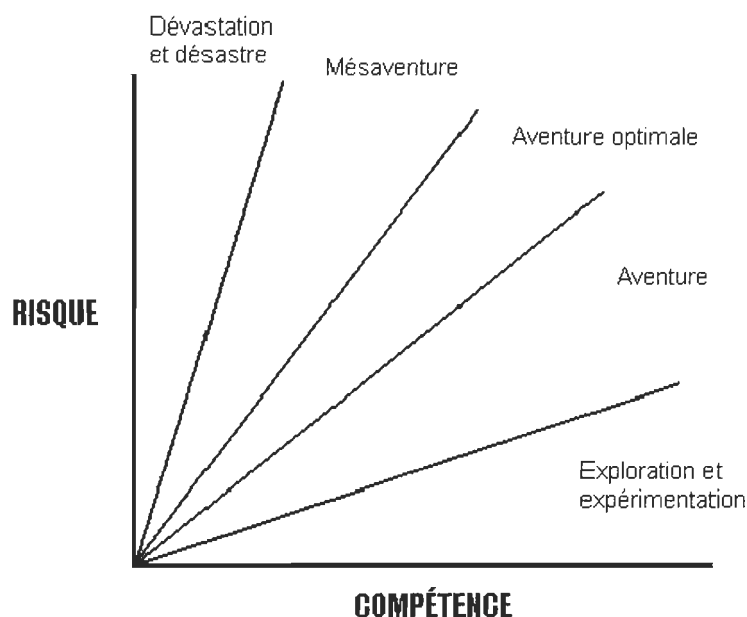


Figure 1. Le paradigme de l'expérience d'aventure (Martin et Priest, 1986).

Acculturation et aventure

Le rapprochement entre l'acculturation et l'aventure effectuées dans la présente recherche repose sur quatre constats différents. En premier lieu, le changement de milieu géographique est commun aux deux paradigmes. Qu'il s'agisse des voyages historiques menés en quête de trésors et de contrées mystérieuses (Ewert, 1989a), des expéditions en pleine nature (Hill, 2007) ou des nouvelles pratiques sportives sur la scène internationale (Kane et Tucker, 2004), le dépaysement est

au cœur de l'aventure. Parallèlement, comme la culture régit les rapports avec la nature (Piriou, cité dans Demorgon, 2004), la mobilité est aussi reliée aux transformations culturelles (Antokoletz, 1993), aux changements raciaux (Boas, 1940/1966), et ultimement, au processus même de l'acculturation (Social Science Research Council, 1954).

En deuxième lieu, une même contre-culture semble avoir imprégné les paradigmes de l'acculturation et de l'aventure d'une tendance au rejet de la pensée unique. Définies comme l'« ensemble des manifestations culturelles hostiles ou étrangères aux formes de la culture dominante » (Le Petit Larousse illustré, 2005, p. 288), les contre-cultures contribuent à renouveler et enrichir les systèmes culturels en place (Cuhe, 2004). C'est ainsi que l'une d'elles, sous la forme triple de la *beat* génération aux États-Unis, du mouvement étudiant de Mai 1968 en France et de la Révolution tranquille au Québec, a influencé à la fois le développement du paradigme de l'aventure et celui de l'acculturation. Dans le monde des sports, on observa alors un rejet massif des règles digitales binaires (vainqueur/vaincu) en faveur de la compétition avec la nature et avec soi. Cela donna lieu à la naissance des nouvelles pratiques sportives (Demorgon, 2005; Loret, 1995) de même qu'à une

volonté d'intégration des différences individuelles animant encore les programmes d'aventure actuels (Sharpe, 2005). Au niveau interculturel, le militantisme de la contre-culture des années 60 contre la guerre du Vietnam et l'ethnocentrisme favorisa l'abandon des modèles assimilationnistes, tel celui du sociologue Milton Gordon, (1964), en faveur d'approches interethniques pluridimensionnelles (Berry, 1974; Kim, 1979) tenant compte des points de vue et des expériences de chacune des parties.

En troisième lieu, comme le paradigme de l'aventure respecte précisément la singularité de l'expérience de ses participants, en reconnaissant que l'aventure de chacun est unique et valable (Priest et Gass, 2005), il s'avère pertinent dans l'étude des passages interculturels. En effet, lors de la poursuite d'un but commun, soit de vivre une aventure optimale singulière en faisant face à des dangers ou des problématiques universelles (la subsistance, les relations avec l'environnement, les relations avec les autres, etc.), il rend complémentaire l'apport de gens appartenant à des cultures différentes. S'appuyant sur des motivations intrinsèques telles la réalisation de soi ou le sentiment de compétence plutôt que sur des motivations extrinsèques comme les gains liés au statut de

gagnant ou les récompenses financières (Priest et Gass, 2005), il permet ainsi d'éviter le piège associé aux intérêts mutuellement exclusifs et à ce que Devereux et Loeb, (1943) appelaient l'acculturation antagoniste. Autrement dit, le paradigme de l'aventure substitue la pensée élargie à la pensée unique (Demorgon, 2004; Ferry, 2002). En mettant l'accent sur les problématiques humaines universelles (Demorgon, 2004; McAll, Tremblay, et Le Goff, 1997), son utilisation en contexte d'acculturation favorise donc non pas l'emprunt de nouvelles pratiques culturelles afin de vaincre l'autre, mais bien la diffusion de ces pratiques au nom de buts communs. Nous croyons que c'est ce qui se produit lorsque, par exemple, l'étudiant étranger arrive dans une auberge de jeunesse et doit chercher un logement en compagnie d'autres étudiants de diverses nationalités. À travers leurs interactions, les différences culturelles se trouvent articulées de façon complémentaire autour d'une visée collective : vivre ensemble une aventure optimale en faisant face à la question du logement et de la survie à laquelle elle contribue.

Enfin, en quatrième lieu, le paradigme de l'aventure tel que décrit par Priest et Gass, (2005) s'adapte aisément à l'étude des contacts interculturels compte tenu de l'incertitude qui leur est

inhérente (Kordes, 1991), des risques qu'ils comportent (Oppedal, Roysamb, et Heyerdahl, 2005) et des compétences particulières qu'ils requièrent (Magala, 2008).

L'aventure acculturative de l'étudiant étranger

Le concept d'aventure acculturative vient de l'application du modèle de Martin et Priest, (1986) aux passages interculturels. Afin de préciser de quelle aventure acculturative traite cette recherche (il en existe probablement d'autres) et de la distinguer des formes de résidence temporaires touristiques (Bochner, 2006; Urry, 1995), du tourisme d'aventure (Hall, 1992) ou de la migration (Grinberg et Grinberg, 1986), il est nécessaire d'en énumérer les caractéristiques.

Essentiellement, une personne fait l'expérience d'une aventure acculturative lorsque : (1) elle se place volontairement dans un espace extérieur à sa structure sociale habituelle en changeant de milieu géographique pendant un laps de temps prédéterminé, (2) cette mobilité a pour objectif d'effectuer une tâche telle des études universitaires, un contrat de travail ou une mission humanitaire, (3) la situation ainsi générée (circonscription spatio-temporelle et tâche) suscite pour elle des risques physiologiques (maladie/blessure), psychologiques

(deuil/traumatisme), sociaux (perte de statut/échec) ou financiers (dépenses imprévues/endettement), (4) dotée de traits de personnalité dissociés de ses rôles (parent, ami, collègue) et statuts socioculturels nationaux (citoyen, employé, propriétaire), elle fait face à ces risques et (5) l'interaction entre les risques et la personnalité de cette personne rend incertain le dénouement de son séjour. Pour résumer, nous pourrions définir l'aventure acculturative comme une entreprise internationale (études, travail, aide humanitaire, etc.) à durée déterminée, dont le dénouement est rendu incertain par l'interaction entre les risques situationnels et la personnalité du participant.

L'aventure acculturative faisant l'objet de la présente recherche est celle de l'étudiant étranger. Selon l'UNESCO (cité dans Coulon et Paivandi, 2003), « un étudiant étranger est une personne inscrite dans un établissement supérieur d'un pays ou d'un territoire où elle n'a pas sa résidence permanente » (p. 8). Au cours des dernières années, on rapporte une augmentation du nombre d'étudiants étrangers dans les universités québécoises de même qu'une augmentation des étudiants nationaux se déplaçant sur la scène internationale (Julien, 2005). Au Canada, le contingent d'étudiants étrangers est aujourd'hui trois fois supérieur à celui de 1980 (Citoyenneté

et Immigration Canada, 2003). À l'échelle mondiale, leur présence dans les pays de l'OCDE (1,54 million en 2001) a doublé en vingt ans (OCDE, 2004).

En ce qui a trait à l'expérience de l'étudiant international, les recherches portant sur la question s'attardent principalement à trois dimensions différentes, soit les risques associés au séjour d'étude, les bienfaits qui en résultent et la nature des processus à l'œuvre au cœur des échanges interculturels (Coulon et Paivandi, 2003). Concernant les risques, Habimana et Cazabon, (2006) identifient quatre types de difficultés pouvant être vécues par l'étudiant étranger. Il s'agit des difficultés environnementales (climat/densité de la population), universitaires (nouveau système/rapports hiérarchiques), sociales (langue/xénophobie) et personnelles (finances/détresse psychologique). Ces dernières sont rapportées par bon nombre de recherches portant sur les séjours d'études internationales (Albert, Doray, et Sarrault, 2000; Johnson et Sandhu, 2007; Monière et Khater, 2004; Prairie Research Associates, 2004). Concernant les bienfaits, ceux-ci sont principalement associés à une représentation de soi plus positive (Eby, 2005; Goldfarb, 2000; Hadis, 2005; MacDonald et Arthur, 2004), à une plus grande ouverture au monde (Baker, cité dans Thomlinson,

1991; Hadis, 2005; Sowa, 2002), de même qu'à de meilleures habiletés d'adaptation et à un plus grand intérêt pour les nouveaux défis (Goldfarb, 2000; MacDonald et Arthur, 2004). Sur le plan des processus à l'œuvre dans l'expérience de l'étudiant étranger, le premier facteur à considérer serait la distance ou la concordance (Furnham et Bochner, 1982; Ward et Chang, 1997) entre les schémas culturels de l'individu¹ et les normes en vigueur dans la société au sein de laquelle il est accueilli. La confrontation de ces deux aspects serait à l'origine du choc culturel vécu par l'étudiant étranger (voir McKinlay, Pattison, et Gross, 1996, pour une revue). Cela dit, considérant que les étudiants étrangers effectuent des séjours temporaires (Pedersen, 1991) atteignant rarement les 4 à 6 années nécessaires pour surmonter la distance culturelle (Berry, Phinney, Sam, et Vedder, 2006; N'Diaye, cité dans Coulon et Paivandi, 2003), force nous est d'admettre que la capacité de l'étudiant à tolérer le stress acculturatif (Berry, 2006) et la façon dont il parvient à utiliser son expérience immédiate (Berwick et Whalley, 2000) doivent aussi être prises en compte.

¹ Personnalité, affects, cognitions et comportements.

Il importe donc de définir cette expérience propre à l'aventure acculturative qui, chez l'étudiant étranger comme chez certains autres résidents temporaires, permet de transformer les plus grands stress acculturatifs en gains proportionnels (Kelley et Meyers, 1995; Kim, 1992). Par analogie, nous pouvons dire que si le paradigme de l'aventure traditionnel s'appuie sur l'état de flow pour expliquer la valeur positive du risque, l'aventure acculturative s'appuie sur l'une de ses variantes, celle du « shared flow », pour justifier les bienfaits de l'exposition à la distance culturelle. Développée par un collègue de Csikszentmihalyi, l'anthropologue Victor W. Turner, le shared flow (ou *communitas*) est une expérience de réunification de soi et de restauration du lien social, vécue lors du constat de difficultés communes face aux questions confrontant l'humanité (Turner, 1972; 1983). Au-delà de la distance culturelle, ce serait donc son aptitude à vivre positivement ce type d'expérience¹, puis à l'utiliser dans ses autres sphères d'activité, qui garantiraient à l'étudiant étranger un plus haut niveau d'adaptation et des bienfaits les plus importants.

¹ Voir l'exemple de l'étudiant étranger arrivant à l'auberge de jeunesse présenté à la page 60.

L'aventure acculturative et la personnalité

Dans leur mémorandum sur l'acculturation, Redfield et al., (1936) mentionnaient déjà le rôle de la personnalité dans l'acceptation ou le rejet des schémas culturels étrangers. Définie comme l'ensemble organisé et stable des traits psychiques propre à l'individu (Bouchard et Gingras, 2007), celle-ci pourrait donc constituer le deuxième facteur permettant de tracer la ligne entre une transition réussie et une transition difficile (voir Kosic, 2006, pour une revue).

Chez les étudiants et les travailleurs étrangers, l'ouverture à l'expérience s'est avérée être associée à une meilleure adaptation (Turner, 2007). Ce trait, ainsi que la flexibilité cognitive, l'autonomie et la résistance émotionnelle ont par ailleurs été recommandées dans l'entraînement interculturel des futurs résidents temporaires, étudiants ou travailleurs (Goldstein et Smith, 1999). Concernant les militaires en mission, Solberg, Laberg, Johnsen, et Eid, (2005) ont démontré que le coping axé sur la tâche était prédicteur d'une meilleure perception d'efficacité personnelle. Pour les travailleurs humanitaires, c'est l'astuce, la discrétion et l'attitude diplomatique (Facteur *N* du 16PF), plutôt que l'extraversion, qui prédirait la persévérance dans la poursuite de leur mission (Pelo, 2007).

Plus généralement, le lieu de contrôle, soit la tendance à croire qu'il est possible d'avoir ou non un impact décisif sur le cours de son existence (Rotter, 1966), a été associé à la détresse psychologique en contexte interculturel (Ward et Rana-Deuba, 2000). Les habiletés de coping permettant de gérer le stress situationnel et de répondre à des demandes dépassant les ressources individuelles ont aussi été examinées (Endler et Parker, 1994; Kosic, 2004; Lazarus et Folkman, 1984). Le coping axé sur l'évitement serait relié à un bien-être psychologique inférieur ainsi qu'à un plus grand stress (Fung, 2007) et le coping orienté vers le problème à une meilleure adaptation (Selmer, 1999). Il en va de même avec la différenciation psychologique (Berry, 1976), qui permettrait le maintien du sentiment identitaire en dépit des événements extérieurs (Witkin et Berry, 1975). D'autres traits, parfois distincts, mais chevauchant plus souvent des thèmes communs (Leong, 2007), sont regroupés dans des inventaires de personnalité par les chercheurs de l'acculturation. Kelley et Meyers, (1995) ont ainsi créé le Cross-Cultural Adaptability Inventory composé de quatre dimensions : la résistance émotionnelle, la flexibilité/ouverture, l'acuité perceptuelle et l'autonomie personnelle. Van der Zee et Van Oudenhoven,

(2000; 2001) ont développé le Multicultural Personality Questionnaire réunissant cinq traits : l'empathie culturelle, l'ouverture d'esprit, l'initiative sociale, la stabilité émotionnelle et la flexibilité. Hammer, Bennett, et Wiseman, (2003) ont introduit l'Intercultural Development Inventory, etc.

Dans le domaine de l'aventure et des activités récréatives poursuivies à l'extérieur, Driver et Knopf, (1977) ont rapporté l'influence de la personnalité sur le choix, le niveau d'implication et les effets de ces activités. Lors d'expéditions en pleine nature, les sujets utilisant l'évitement comme stratégie de coping bénéficieraient moins de leur expérience en terme de bien-être et de développement personnel (Watts, Webster, Morley, et Cohen, 1993). Selon Priest et Gass, (2005), certaines attitudes auraient aussi un impact sur la justesse de l'évaluation préalable des risques et des compétences, et de là, détermineraient le défi vécu par le participant. Par exemple, le participant arrogant aurait tendance à sous-évaluer le risque et à surévaluer sa compétence, ce qui le conduirait à vivre une dévastation et un désastre. Le participant timide aurait pour sa part tendance à surévaluer le risque et à sous-évaluer sa compétence, ce qui lui ferait généralement vivre une exploration et expérimentation. Seul le participant lucide serait

à même d'évaluer correctement le risque et sa compétence afin d'effectuer les choix lui permettant de faire l'expérience d'une aventure optimale (voir figure 2).

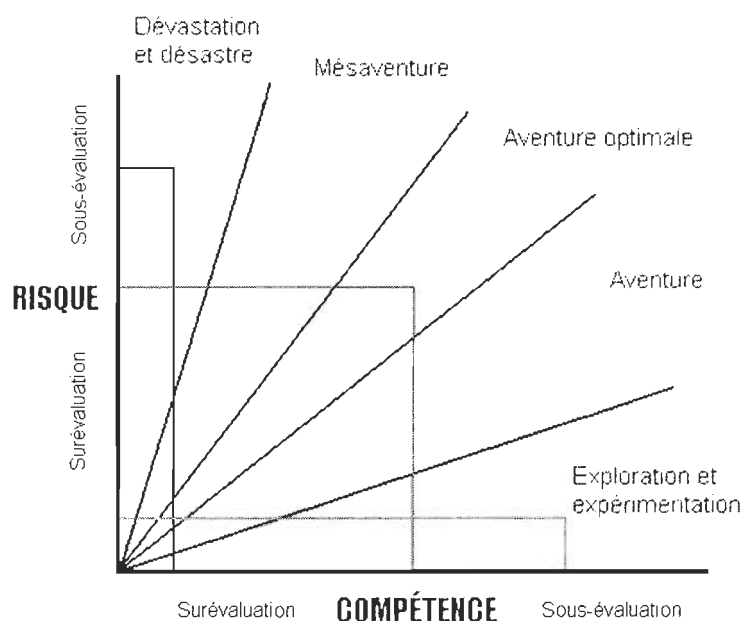


Figure 2. Défis de l'aventure pour les participants arrogant, lucide et timide (d'après Priest et Gass, 2005).

Objectifs de la recherche

Différents constats effectués par les chercheurs de l'acculturation et de l'aventure sont à l'origine des objectifs de la présente recherche. D'abord, la plupart des modèles de l'acculturation actuels sont remis en question en raison de leur

caractère restrictif. Dû au fait qu'ils traitent l'adaptation interculturelle de façon isolée et distincte du champ plus général de l'adaptation psychologique au changement, ceux-ci parviennent difficilement à expliquer, puis à représenter fidèlement, le processus d'acculturation (voir Anderson, 1994, pour une revue). Par exemple, lorsqu'appliqués à l'expérience de l'étudiant étranger, les modèles du choc culturel d'Oberg, (1960), de la courbe en « U » de Lysgaard, (1955) et de la courbe en « W » de Gullahorn et Gullahorn, (1963) n'arrivent pas à traduire la séquence adaptative des étudiants (Popadiuk et Arthur, 2004; Ward, Okura, Kennedy, et Kojima, 1998). Il en serait de même du modèle de Berry, (1997) qui, en plus d'être méthodologiquement contesté (Rudmin, 2003), ne serait pas relié au stress vécu par l'étudiant international (Zheng et Berry, 1991). À ce jour, les relations entre la personnalité de l'étudiant, son dépaysement et les effets qui en résultent sont donc encore difficiles à déterminer et non standardisés (Eby, 2005; Kelley et Meyers, 1995). Comme le souligne Anderson, (1994), cette situation pourrait s'expliquer par l'approche restrictive largement répandue visant, par des moyens techniques (programme d'entraînement interculturel, méthodes,

procédures, etc.), à résoudre le *problème* de l'adaptation interculturelle.

Toutefois, concrètement, les compétences interculturelles peuvent difficilement être enseignées et sont surtout développées en faisant l'expérience de la différence culturelle (Berwick et Whalley, 2000; Kordes, 1991). La maîtrise de la langue, la connaissance de la culture locale ou les habiletés cognitives (p. ex., coping de résolution de problème) seraient donc moins primordiales que les attitudes (p. ex., le lieu de contrôle) permettant de faire face à la distance culturelle. Cela paraît logique lorsque l'on considère que l'attitude est une prédisposition constante, liée non pas à un comportement spécifique, mais régissant un très large éventail de réponses sur la base de l'évaluation affective favorable ou défavorable d'un élément pouvant appartenir à n'importe quelle dimension de la culture (Fishbein et Ajzen, 1975; Thomas et Znaniecki, 1918/1974). Or, le paradigme de l'aventure fait précisément cette distinction entre les attitudes (p. ex., l'arrogance) et les compétences concrètes (p. ex., les habiletés permettant d'utiliser l'équipement). De plus, il offre une perspective globale s'appliquant à toutes les situations de vie nouvelle ou incertaine (Carpenter et Priest, 1989; Priest, 1987). Ses tenants

soutiennent que l'aventure vécue n'est pas tributaire du type d'activité poursuivie (Priest et Carpenter, 1993). À ce chapitre, Weber, (2001) va même jusqu'à recommander l'élargissement du champ du tourisme d'aventure à différentes formes de risque (p. ex., psychologiques ou sociaux) ainsi qu'à des environnements nouveaux (p. ex., milieu urbain), et ce, quitte à devoir redéfinir le champ d'études. Elle suggère également que la personnalité soit prise en compte dans l'étude de l'aventure perçue lors des voyages.

Partant de ces constats, la présente recherche poursuit trois objectifs :

1. Étudier les effets du séjour d'étude à l'étranger sur certains traits de personnalité associés aux compétences interculturelles.
2. Relier ces compétences interculturelles aux différentes dimensions de l'aventure.
3. Prédire le type d'aventure perçue par l'étudiant international en s'appuyant sur des traits de personnalité associés à l'attitude.

En lien avec les résultats des recherches antérieures et ces objectifs, il est attendu que le séjour d'étude à l'étranger favorise le développement des compétences interculturelles que sont la flexibilité cognitive, le coping de résolution de problème ainsi que l'ouverture à l'expérience. Il est aussi attendu que le type d'aventure perçu soit relié à ces compétences. Finalement, la présente étude pose l'hypothèse selon laquelle il est possible de prédire l'aventure de l'étudiant étranger à l'aide des traits de personnalité associés à l'attitude que sont l'humeur, le lieu de contrôle et la dépendance interpersonnelle.

Méthodologie

Participants et procédure

L'échantillon initial était composé de 45 étudiants de niveau universitaire participant à un séjour d'étude à l'étranger. Ces étudiants étaient de nationalité française, canadienne-française, camerounaise, ivoirienne, cambodgienne, brésilienne et jordanienne. La majorité participait à un programme d'échange international d'une durée de 4 à 8 mois. Ils ont principalement été recrutés par l'entremise du Service aux étudiants de l'Université du Québec à Trois-Rivières. En septembre 2006, au début de leur séjour, la recherche leur a été présentée et une

première passation a eu lieu. Ceux dont le séjour ne durait que 4 mois ont rempli le questionnaire une deuxième fois en décembre 2006 alors que les autres l'ont fait en avril 2007. Des 45 étudiants ayant complété le prétest, seulement 40 complétèrent également le posttest. L'échantillon final est composé de ces 40 étudiants. Parmi eux, 21 étaient de sexe féminin et 19 de sexe masculin. L'âge moyen était de 23,10 années ($ET = 3,08$). 21 sujets poursuivaient des études de baccalauréat (ou l'équivalent), 18 poursuivaient des études de maîtrise et un sujet était étudiant au doctorat.

Instruments de mesure

Parmi les compétences les plus souvent considérées dans le cadre des passages interculturels, nous avons retenu la flexibilité cognitive, le coping de résolution de problème et l'ouverture à l'expérience.

Flexibilité cognitive. La flexibilité cognitive correspond à la perception de solutions alternatives, à la volonté de même qu'à la capacité de s'adapter avec souplesse. Ce trait a été évalué à l'aide d'une traduction française personnelle révisée par un traducteur du Cognitive Flexibility Scale (CFS : Martin et Rubin, 1995). Les participants ont ainsi dû indiquer leur niveau

d'accord avec 12 affirmations (p. ex., « J'aime trouver des solutions originales aux problèmes », « Quelle que soit la situation, je suis capable d'agir correctement ») sur une échelle de Likert s'échelonnant de 1 (*fortement en désaccord*) à 6 (*fortement d'accord*). Les alphas de Cronbach rapportés par les auteurs, suite à deux études de fidélité, sont de .76 et .77. Dans la présente recherche, ils sont de .59 au prétest et de .62 au posttest.

Coping axé sur la résolution de problème. Ce type de coping a été mesuré avec la sous-échelle « résolution de problème » de la version française du Ways of Coping Questionnaire (WCQ: Folkman et Lazarus, 1988; Mishara, 1987). Composé de 11 affirmations (p. ex., « Je conçois un plan d'action et je le suis », « J'essaye d'analyser le problème afin de mieux le comprendre ») associées à une échelle de Likert s'échelonnant de 0 (*pas utilisé*) à 3 (*souvent utilisé*), cet instrument mesure l'aptitude à surmonter des difficultés par la planification et l'essai-erreur. Son coefficient de cohérence interne est de .68 (Bouchard, Sabourin, Lussier, Richer, et Wright, 1995). Dans la présente étude, ce coefficient est de .60 au prétest et de .64 au posttest.

Ouverture à l'expérience. Ce trait a été mesuré à l'aide de la dimension ouverture (O) de la version française du Neuroticism - Extroversion - Openness Personality Inventory Revised (NEO PI-R: Costa et McCrae, 1998). L'ouverture inclut six sous-échelles de 8 items chacune mesurant l'ouverture aux rêves, à l'esthétique, aux sentiments, aux actions, aux idées et aux valeurs. Globalement, être ouvert à l'expérience signifie être libre de préjugés, faire preuve d'imagination et préférer la variété. Les participants devaient donc indiquer leur niveau d'accord avec les 48 affirmations (p. ex., « J'ai une vie imaginaire active », « Je pense qu'il est intéressant d'apprendre de nouvelles activités de loisir et de s'y perfectionner ») qui composent ce trait sur une échelle de Likert allant de 1 (*fortement en désaccord*) à 5 (*fortement d'accord*). Costa et McCrae rapportent un alpha global de .83. Dans la présente étude, celui-ci est de .87 au prétest et de .81 au posttest.

Dimensions de l'expérience d'aventure. Les dimensions de l'expérience d'aventure ont été mesurées par l'entremise d'une traduction française personnelle révisée par un traducteur du Dimension of an Adventure Experience (DAE: Priest, 1992). Ce test est d'abord composé de deux séries de 12 paires

d'adjectifs dont l'une est associée au risque (p. ex., « Certain - Incertain ») et l'autre à la compétence (p. ex., « Adroit - Maladroit »). Entre ces adjectifs se trouve une ligne de 10 centimètres sur laquelle il est demandé aux sujets de faire un « X » à l'endroit correspondant le plus à leurs ressentis ou opinions. À ces 24 paires d'adjectifs s'ajoutent ensuite deux échelles globales numérotées de 0 (*bas*) à 10 (*élevé*). Sur ces dernières, les sujets sont appelés à indiquer leur évaluation du risque (physique, social, etc.) et de leur compétence (habiletés, aptitudes, etc.) associés au programme d'échange international auquel ils participent. À l'aide des deux séries de 12 paires d'adjectifs, deux variables distinctes ont été générées, à savoir la dimension risque et la dimension compétence de l'aventure perçue. Avec les deux échelles globales, un indice global d'aventure a été calculé (score de risque / score de compétence), puis transformé en cinq catégories de défi, c'est-à-dire l'exploration et l'expérimentation, l'aventure, l'aventure optimale, la mésaventure et la dévastation et le désastre. Concernant la fidélité de l'instrument, Priest rapporte un coefficient de stabilité test-retest de .93. Dans la présente étude, pour les dimensions risque et compétence respectivement, des

alphas de Cronbach de .74 et .84 ont été obtenues au prétest et de .75 et .88 au posttest.

Au chapitre des attitudes, parmi les plus fréquemment citées dans la littérature portant sur l'acculturation, nous avons retenu l'humeur, le lieu de contrôle et la dépendance interpersonnelle.

Humeur. L'humeur des participants a été mesurée à l'aide de la version canadienne-française du Profile of Mood States - Brief Form (POMS - Brief: McNair, Lorr, et Droppleman, 2003), sous licence de l'éditeur Multi-Health Systems Inc. Le POMS est un test évaluant les différents états affectifs que sont la tension, la dépression, la colère, la fatigue, la confusion et la vigueur. Un indice de perturbation générale de l'humeur peut être obtenu en soustrayant la vigueur de la somme des cinq autres sous-échelles. Les sujets ont donc été appelés à situer leur expérience émotionnelle à l'aide de 30 items (p. ex., « Irrité(e) », « Découragé(e) ») reliés à une échelle de Likert s'échelonnant de 0 (*pas du tout*) à 4 (*énormément*)¹. Les auteurs rapportent des coefficients de cohérence interne se situant entre

¹ Copyright © 1989, 2003, Douglas M. McNair, Ph.D., Joan Lorr, Ph.D., and Leo F. Droppleman, Ph.D. under exclusive to Multi-Health Systems Inc. All rights reserved. In the USA, P.O. Box 950, North Tonawanda, NY 14120-0950, 1-800-456-3003. In Canada, 3770 Victoria Park Ave., Toronto, ON M2H 3M6, 1-800-268-6011. Internationally, +1-416-492-2627. Fax, +1-416-492-3343. Reproduced with permission.

.75 et .91 pour l'ensemble des sous-échelles (McNair, Lorr, et Droppleman, 1992). Dans la présente étude, exception faite de la dépression au prétest (alpha de Cronbach de .52), ceux-ci se situent entre .70 et .92.

Lieu de contrôle. Le lieu de contrôle, soit la croyance qu'a l'individu quant à l'influence qu'il peut (lieu de contrôle interne) ou non (lieu de contrôle externe) avoir sur un agent de renforcement extérieur, a été évalué avec une version française de l'Internal-External Scale (I-E S; Rotter, 1966; Valiquette, 1976). Cet instrument comprend 29 questions à choix forcé (p. ex., « a. À la longue, les mauvaises expériences qui nous arrivent sont compensées par les bonnes » ou « b. La plupart des malchances sont le résultat d'un manque d'habileté, de l'ignorance, de la paresse ou des trois à la fois »), dont 6 n'ont d'autre utilité que de dissimuler l'objet du test. En accord avec les conclusions de l'auteur, les données obtenues à l'aide de cet instrument ont été analysées selon un facteur unique. Cependant, les items ont été codés de façon à obtenir une mesure d'internalité plutôt que d'externalité du contrôle. Les coefficients de cohérence interne fournis par Rotter pour ce facteur se situent entre .69 et .73. Dans la présente étude, les alphas de Cronbach sont de .72 au prétest et de .77 au posttest.

Dépendance interpersonnelle. La dépendance interpersonnelle réfère au besoin de s'associer étroitement, d'interagir et de se fier à ses proches. Ce trait a été évalué à l'aide d'une traduction française personnelle révisée par un traducteur de l'Interpersonal Dependency Inventory (IDI: Hirschfeld, Klerman, Gough, Barrett, Korchin, et Chodoff, 1977), un instrument comptant 48 affirmations (p. ex., « Je suis à mon meilleur quand je sais que mon travail va être apprécié », « Je ne compte que sur moi-même ») reliées à une échelle de Likert allant de 1 (*ne corresponds pas à moi*) à 4 (*corresponds fortement à moi*). Bien que les auteurs rapportent trois facteurs différents, soit la dépendance émotive, le manque de confiance sociale et l'autonomie (dénier de l'attachement et de la dépendance), seulement deux variables ont été générées à l'aide de cet instrument. En effet, comme la dépendance émotive et le manque de confiance sociale mesurent tous deux des dimensions particulières de la dépendance interpersonnelle, ils ont été jumelés de manière à ne former qu'une seule variable de dépendance. Un score de dépendance et un score d'autonomie ont donc été calculés pour chacun des sujets. Obtenus à l'aide de la méthode moitié-moitié, les coefficients de cohérence interne rapportés par les auteurs sont de .87 pour la dépendance

émotive, de .78 pour le manque de confiance sociale et de .72 pour l'autonomie. Dans la présente étude, pour la dépendance et l'autonomie respectivement, les alphas de Cronbach sont de .74 et .75 au prétest et de .77 et .82 au posttest.

Résultats

Variables sociodémographiques

Au prétest, on observe une corrélation positive entre l'âge et le lieu de contrôle interne ($r(38) = .370, p = .019$) ainsi qu'entre l'âge et le coping de résolution de problème ($r(38) = .518, p = .001$). Plus les participants sont âgés, plus ils présentent un lieu de contrôle interne et un coping axé sur la résolution de problème. Des tests de comparaison de moyenne révèlent également que les femmes font état d'une fatigue significativement ($t(37) = 3.509, p = .001$) plus grande ($M = 1.48$) que celle des hommes ($M = 0.72$) au départ. Il en est de même au niveau de la perturbation générale de l'humeur ($t(37) = 2.599, p = .013$), où les femmes obtiennent des scores plus élevés ($M = 3.55$) que leurs homologues masculins ($M = 1.34$).

Les effets du séjour

Le tableau I présente les moyennes des variables de traits associés à la compétence interculturelle, ainsi que les moyennes des dimensions de l'aventure, au prétest et au posttest. Entre les scores obtenus aux échelles de traits au début et à la fin du séjour, des tests de comparaison de moyennes paires ont révélé une augmentation de la flexibilité cognitive ($t(39) = 3.24, p = .002$), du coping de résolution de problème ($t(39) = 2.39, p = .022$) et de l'ouverture aux rêves ($t(39) = 3.13, p = .003$). Seule sous-échelle de l'ouverture dont les scores diffèrent¹, l'ouverture aux rêves caractérise les gens ayant une vie imaginaire créative ainsi qu'un monde intérieur intéressant et élaboré (Costa et McCrae, 1998). Concernant les dimensions spécifiques de l'aventure, on observe enfin une baisse du risque perçu ($t(39) = 2.10, p = .043$) et une hausse de la compétence perçue ($t(39) = 6.30, p < .001$) entre les deux temps de mesure.

Concernant la relation entre les traits associés aux compétences interculturelles et l'aventure perçue, nous devons mentionner qu'aucune corrélation significative n'a été observée entre la flexibilité cognitive, le coping de résolution de

¹ Il est toutefois à noter que la différence entre l'ouverture à l'expérience globale au début et à la fin du séjour est également près de la significativité ($t(39) = 1.96, p = .058$).

problème ou l'ouverture à l'expérience et les variables de l'aventure, et ce, que ce soit au prétest ou au posttest.

Tableau I

Comparaison entre le prétest et le posttest sur les échelles de traits associés
à la compétence interculturelle et les dimensions de l'aventure

	Prétest		Posttest		<i>t</i>
	<i>M</i>	<i>ET</i>	<i>M</i>	<i>ET</i>	
Flexibilité cognitive	4.50	0.42	4.68	0.42	3.24**
Coping de résolution de problème	1.94	0.35	2.09	0.34	2.39*
Ouverture à l'expérience	3.76	0.35	3.82	0.28	1.96
Ouverture aux rêves	3.49	0.61	3.71	0.55	3.13**
Ouverture à l'esthétique	3.67	0.64	3.76	0.60	1.51
Ouverture aux sentiments	4.02	0.49	4.10	0.47	1.37
Ouverture aux actions	3.55	0.52	3.48	0.41	1.42
Ouverture aux idées	3.85	0.53	3.90	0.49	0.67
Ouverture aux valeurs	3.97	0.40	3.96	0.40	0.19
Risque perçu	5.63	0.97	5.36	0.90	2.10*
Compétence perçue	6.67	1.02	7.59	1.01	6.30***

* $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

Humeur et aventure

La stabilité de l'humeur, parce qu'elle est étroitement reliée à l'attitude (Fishbein et Ajzen, 1975; Fresco, Heimberg, Abramowitz, et Bertram, 2006)¹ et à la transition interculturelle réussie (Savicki, Downing-Burnette, Heller, Binder, et Suntinger, 2004; Van der Zee et Van Oudenhoven, 2000; 2001), a été mise en relation avec l'aventure perçue.

Il appert ainsi que la perturbation de l'humeur et l'indice global d'aventure sont reliés. Au début et à la fin du séjour, plus la tension, la dépression, la colère, la fatigue et la confusion des participants augmentent, plus cet indice est élevé (c'est-à-dire que les risques perçus approchent ou dépassent les compétences perçues). La vigueur, ou le niveau d'énergie des participants, fait cependant exception à cette tendance et semble plutôt diminuer à mesure que l'indice global d'aventure augmente. Les corrélations entre les sous-échelles du POMS et l'indice global d'aventure sont présentées dans les tableaux II et III.

¹ Fishbein et Ajzen vont jusqu'à affirmer que la dimension affective constitue la partie la plus centrale de l'attitude et permet de la distinguer du comportement ou de la pensée.

Tableau II

Corrélations entre l'indice global d'aventure et les sous-échelles
d'humeur au début du séjour ($N = 39$)

	Tension	Dépression	Colère	Vigueur	Fatigue	Confusion
IGA	0.47**	0.44**	0.38*	- 0.31	0.46**	0.30

IGA = Indice global d'aventure.

* $p < 0,05$. ** $p < 0,01$.

Tableau III

Corrélations entre l'indice global d'aventure et les sous-échelles
d'humeur à la fin du séjour ($N = 39$)

	Tension	Dépression	Colère	Vigueur	Fatigue	Confusion
IGA	0.59***	0.56***	0.52**	- 0.42**	0.33*	0.41**

IGA = Indice global d'aventure.

* $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

Par ailleurs, lors d'analyses de variance unifactorielle où la perturbation générale de l'humeur constitue la variable dépendante et le défi perçu (d'après l'indice global d'aventure) la variable indépendante, des différences ont été révélées entre les groupes. Au prétest ($F(4,34) = 3.57, p = .016$) comme au posttest ($F(4,34) = 2.98, p = .033$), l'humeur globale des participants est moins perturbée lorsque le défi perçu tend vers l'exploration et l'expérimentation et davantage perturbée lorsqu'il avoisine la dévastation et le désastre (voir la figure 3).

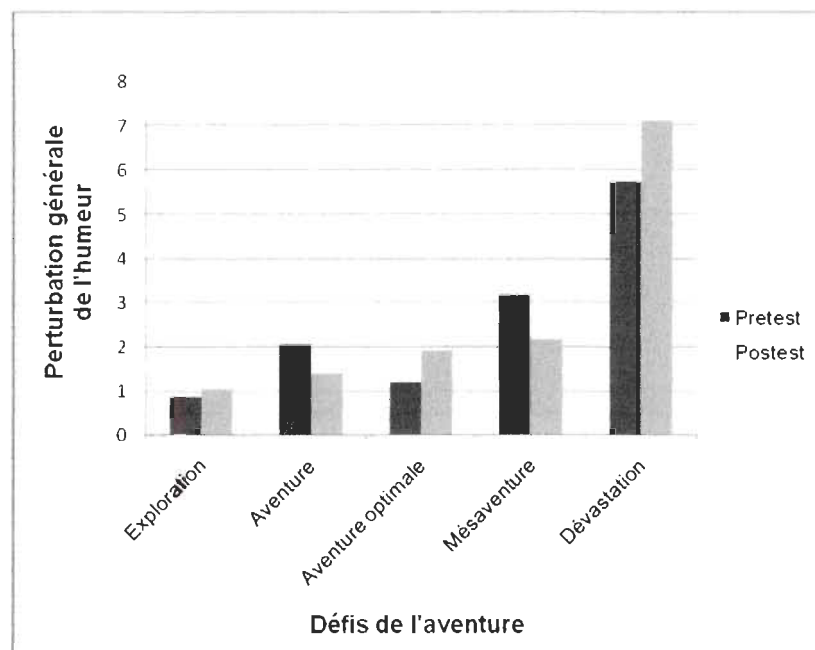


Figure 3. Niveau de perturbation générale de l'humeur au prétest et au posttest selon les cinq défis de l'aventure.

Suite à l'anova, des tests de comparaison de moyennes à posteriori ont révélé que les groupes qui diffèrent les uns des autres au prétest sont l'exploration et l'expérimentation et la dévastation et le désastre de même que l'aventure optimale et la dévastation et le désastre. Au posttest, seulement l'exploration et l'expérimentation et la dévastation et le désastre se distinguent significativement. Les tableaux IV et V présentent les résultats de ces tests de comparaison de moyennes. En tenant compte à la fois du prétest et du posttest, nous pouvons ainsi conclure que seuls l'exploration et l'expérimentation et la dévastation et le désastre se distinguent au chapitre de la perturbation générale de l'humeur.

Tableau IV

Comparaison de moyennes a posteriori pour les cinq défis de l'aventure au prétest

	Exploration		Aventure		Aventure optimale		Mésaventure		Dévastation	
Variable	<i>M</i>	<i>ET</i>	<i>M</i>	<i>ET</i>	<i>M</i>	<i>ET</i>	<i>M</i>	<i>ET</i>	<i>M</i>	<i>ET</i>
PGH	0.88 ^a	3.60	2.06 ^{ab}	1.80	1.20 ^a	1.68	3.17 ^{ab}	2.48	5.72 ^b	2.39

Note. Les moyennes qui ne partagent pas la même lettre en indice supérieur sont significativement différentes entre elles au test de Bonferroni ($p < 0,05$).

PGH = Perturbation générale de l'humeur.

* $p < 0,05$.

Tableau V

Comparaison de moyennes a posteriori pour les cinq défis de l'aventure au posttest

	Exploration		Aventure		Aventure optimale		Mésaventure		Dévastation	
Variable	<i>M</i>	<i>ET</i>	<i>M</i>	<i>ET</i>	<i>M</i>	<i>ET</i>	<i>M</i>	<i>ET</i>	<i>M</i>	<i>ET</i>
PGH	1.05 ^a	2.41	1.40 ^{ab}	2.82	1.93 ^{ab}	2.52	2.16 ^{ab}	3.10	6.60 ^b	5.50

Note. Les moyennes qui ne partagent pas la même lettre en indice supérieur sont significativement différentes entre elles au test de Bonferroni ($p < 0,05$).

PGH = Perturbation générale de l'humeur.

* $p < 0,05$.

Prédire le défi

Ce constat permet de discriminer deux défis au lieu de cinq. Nous les nommerons respectivement *aventure* et *mésaventure*. Aussi, afin de déterminer la probabilité de faire l'expérience du deuxième, une analyse de régression logistique a été faite. Cette dernière permet de trouver la meilleure équation pour prédire une variable dépendante dichotomique dont la relation avec les variables prévisionnelles est non linéaire (sinusoïdale). Dans la présente situation, elle fournit les chances (*odds*) que l'étudiant étranger fasse l'expérience de la mésaventure en divisant la probabilité que cela survienne par la probabilité que cela ne survienne pas (aventure).

Deux modèles, permettant de tenir compte de l'augmentation de ces chances due aux variations dans les scores d'humeur et de traits au prétest, ont ainsi été développés. Le premier de ces modèles est hypothétique et constitué des variables indépendantes que sont la tension, la dépression, la colère, la vigueur, la fatigue, la confusion, le lieu de contrôle, la dépendance et l'autonomie. L'importance de la stabilité émotionnelle ayant déjà été évoquée dans cette section, nous nous contenterons de rappeler l'impact du lieu de contrôle (Ward et Rana-Deuba, 2000), de l'indépendance et de l'autonomie

(Kelley et Meyers, 1995; Montagliani et Giacalone, 1998), sur le niveau d'adaptation interculturel.

Le deuxième modèle, plus précis et mieux ajusté aux données, est constitué des variables indépendantes que sont la colère, la confusion, le lieu de contrôle, la dépendance et l'autonomie. Ce dernier cible donc la colère et la confusion parmi les sous-échelles d'humeur du POMS tout en conservant les trois autres variables de traits. La colère a été retenue en raison de son aspect dysfonctionnel ou controversé dans la majorité des cultures (Markus et Katiyama, 1991). La confusion, définie par les auteurs à la fois comme une émotion et un trait caractérisant la personne désorganisée (McNair et al., 1992), a pour sa part été retenue pour sa ressemblance au concept de moi faiblement différencié et intégré de Berry, (1976). Ce dernier serait en effet relié à une moins grande tolérance au stress acculturatif (Witkin et Berry, 1975).

Contrairement au modèle hypothétique ($X^2(9) = 16.506, p = .056$), le modèle comprenant seulement cinq variables indépendantes permet une prédiction de la mésaventure supérieure ($X^2(5) = 13.864, p = .016$) à celle qui aurait été faite en vertu du hasard. Cet ajustement des données est d'ailleurs confirmé par le Chi-carré de Hosmer et Lemeshow qui est non

significatif ($X^2(8) = 9.258, p = .321$). Il n'y a donc pas de différence significative entre les valeurs de la variable dépendante observées et celles prédites à l'aide de la régression logistique. Concernant la variance expliquée, selon le calcul du R^2 de Cox et Snell, elle est de .31. Ce qui signifie que 31 % de la variation de l'aventure perçue est expliquée par les cinq variables indépendantes. Le R^2 de Nagelkerke est de .42, rapportant une variance expliquée de 42 % pour ces mêmes variables.

Le modèle ajusté permet en outre de prédire le défi perçu au terme du séjour (aventure ou mésaventure) dans 76.3 % des cas, avec un coefficient de Kappa de .46. Celui-ci étant relativement bon, nous pouvons dire que le taux de concordance est meilleur que celui qui aurait été obtenu au hasard. L'analyse de régression logistique (voir le tableau VI) révèle enfin que les variables prédictrices de mésaventure sont la confusion, le lieu de contrôle et la dépendance. Plus les participants font état de confusion, d'un lieu de contrôle interne et de dépendance interpersonnelle au début de leur séjour, plus ils sont susceptibles de rapporter une mésaventure au retour.

Tableau VI
Analyse de régression logistique prédisant la mésaventure

Variable	<i>B</i>	<i>ET</i>	Statistique de Wald
Colère	-1.71	0.92	3.47
Confusion	1.98	0.92	4.67*
Lieu de contrôle	5.99	3.03	3.91*
Dépendance	1.69	0.85	3.92*
Autonomie	1.69	1.11	2.31

* $p < 0,05$.

Discussion

Cette étude avait pour objectif d'examiner les effets des séjours d'études à l'étranger sur le développement des compétences interculturelles et de relier ces compétences aux dimensions de l'aventure. À l'aide des traits d'attitude et du défi perçu, il était aussi attendu de pouvoir rendre plus prévisible l'expérience de l'étudiant international. Ces objectifs ont été atteints en partie.

D'abord, concernant les différences observées entre les hommes et les femmes, celles-ci semblent confirmer l'opinion d'Oberg, (1960) dans le champ de l'interculturel, ainsi que les résultats obtenus par Norris et Weinman, (1996) dans celui de l'aventure, à l'effet que les femmes présentent davantage de détresse psychologique que les hommes lors du dépaysement. En ce qui a trait aux effets du séjour, le gain de flexibilité cognitive observé est en accord avec la liste de Swinger, (1985) qui place cet effet au tout premier rang. L'augmentation du score moyen à l'échelle de coping de résolution de problème rejoint pour sa part d'autres études rapportant des changements dans les stratégies de coping suite à la participation à des expéditions à l'étranger (p. ex., Watts, Cohen, et Toplis, 1994).

L'augmentation du degré d'ouverture aux rêves fait écho à l'investissement accru du monde intérieur observé chez les étudiants étrangers de retour dans leur pays d'origine (Eby, 2005) ainsi qu'à la hausse de l'ouverture à l'expérience observée chez les gens ayant traversé d'importants événements de vie (McCrae et Costa, 1985). Enfin, le fait que les présents résultats montrent une diminution du risque perçu et une augmentation de la compétence perçue entre le début et la fin du séjour fournit une première validation de l'application du paradigme de l'aventure à l'étude des passages interculturels. En effet, cette tendance – dite à l'acuité perceptuelle ou à l'« astuteness » – a été observée lors de précédentes recherches portant sur des activités d'aventure traditionnelles (Priest et Bunting, 1993) et des loisirs perçus comme aventureux (Priest et Carpenter, 1993).

Concernant le fait de relier les compétences interculturelles aux dimensions de l'aventure, comme aucun lien significatif n'a été observé à ce niveau, nous ne pouvons affirmer que cet objectif ait été atteint. Cela dit, cette absence de relation n'est pas dénuée de sens. Elle corrobore plutôt les études comme celle de Savicki et al., (2004) qui indiquent que le développement des compétences interculturelles comme la

flexibilité cognitive et l'ouverture à l'expérience résulte d'un processus parallèle à l'adaptation dans le pays d'accueil. Il en irait de même pour le coping de résolution de problème qui, selon Lazarus et Folkman, (1991), ne doit pas être confondu avec le résultat ou la maîtrise effective d'une situation (les habiletés de coping sont également sollicitées devant l'irréversible). Aussi, dans le cadre de la présente recherche, la hausse des scores moyens associés à ces trois traits pourrait être consécutive à l'exposition à la distance culturelle, mais indépendante de l'aventure perçue suite à cette exposition.

Sur le plan des attitudes, une deuxième validation de l'application du paradigme de l'aventure à l'acculturation est fournie par les importantes corrélations existant (au prétest comme au posttest) entre l'indice global d'aventure et les échelles d'humeur du POMS. La fiabilité de ce dernier ayant été démontrée lors de recherches portant sur les séjours à l'étranger de sujets de nationalités diverses (Ward et Kennedy, 1993; Ward et Searle, 1991), ces corrélations témoignent une fois de plus d'une compatibilité concrète entre les deux paradigmes et offrent ainsi une représentation nouvelle du choc culturel.

Concernant l'aventure perçue, il était présumé que les cinq défis se différencient les uns des autres et que ce soit l'aventure optimale qui, comme le veut la théorie, constitue le défi relié aux plus grands bénéfices (Martin et Priest, 1986). Cependant, la tendance à la polarisation d'abord observée dans les analyses de variance unifactorielle, puis confirmées par les résultats de la régression logistique, a mené à une catégorisation de l'aventure perçue en deux défis plutôt qu'en cinq. Cette procédure rejoint les conclusions de Lysgaard, (1955) qui ont relevé une tendance à la généralisation de l'expérience chez les gens effectuant un séjour à l'étranger. Ayant demandé à ses sujets d'évaluer leur niveau d'adaptation dans les domaines académique, professionnel, social et personnel, Lysgaard a observé que ceux qui rapportaient une adaptation satisfaisante dans l'un de ces domaines, étaient portés à faire de même dans les autres ou inversement s'ils rapportaient une adaptation insatisfaisante. Pour expliquer la polarisation du *bon* ou du *mauvais* ajustement, l'auteur postulait la présence d'un élément (something) inconnu, mais responsable de cette forme d'organisation perceptuelle. Nous sommes d'avis que Jones, Hollenhorst, et Perna, (2003) ont levé le voile sur la nature de cet élément en démontrant que parmi les cinq défis de

l'aventure, seul l'exploration et l'expérimentation permet de prédire l'état de flow chez les kayakistes. En effet, nous retrouvons dans ce résultat, sous la forme bimodale du flow et du non-flow, non seulement la polarisation observée dans la présente recherche et celle de Lysgaard, mais aussi la nature de l'élément qui la sous-tend, à savoir l'état de flow lui-même.

Par contre, comme après quelque temps passé en sol étranger, les plaisirs de l'aventure inhérents à la découverte font place aux besoins de relations interpersonnelles plus intimes et d'intégration à des groupes (Lysgaard, 1955), il paraît plausible que l'expérience de l'étudiant étranger passe rapidement du flow au shared flow ou communitas (Turner, 1972), l'une de ses variantes spécialement reconnue pour favoriser le développement des liens sociaux en contexte d'aventure (Sharpe, 2005). Lysgaard rappelle également que cette généralisation positive ou négative dépend des caractéristiques de la personne dans la situation. Aussi, dans le cadre de l'aventure acculturative, la probabilité que le participant vive une mésaventure est prédite principalement à partir de la confusion, du lieu de contrôle interne et de la dépendance interpersonnelle (voir la figure 4).

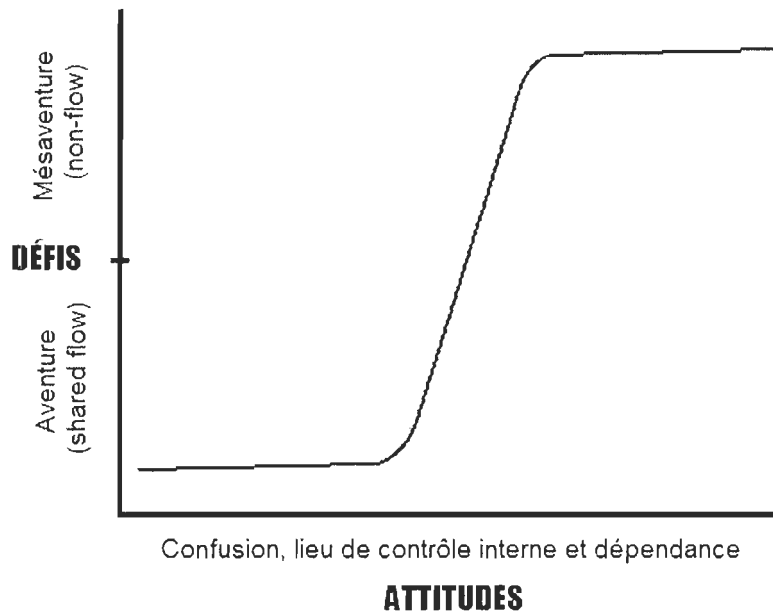


Figure 4. Défis de l'aventure acculturative de l'étudiant étranger en fonction de ses attitudes.

En ce qui a trait à la confusion, elle est à la fois définie comme une émotion et un trait cognitif (McNair et al., 1992)¹. Elle réfère au fait de ne plus savoir où l'on est et à la désorganisation psychique. Sa valeur prédictive de la mésaventure en contexte interculturel n'est pas surprenante puisqu'en l'absence d'un moi privé et organisé, l'individu ne

¹ Dans la présente recherche, c'est d'ailleurs la seule échelle du POMS à être significativement corrélée avec elle-même entre le prétest et le posttest ($r(38) = .468, p = .003$).

peut réellement concevoir ses échanges interpersonnels comme étant librement entrepris (Demorgon, 2007). Cet état viole aussi le premier principe de potentialisation de l'aventure, soit la participation volontaire (Mitchell, 1983).

Cela dit, le fait que le lieu de contrôle interne soit prédictif de mésaventure répond à une logique moins commune. Habituellement, c'est plutôt le lieu de contrôle externe qui est associé aux conséquences négatives des passages interculturels (Kosic 2006; Ward et Rana-Deuba, 2000). Rotter, (1975) nous met cependant en garde de ne pas prendre pour acquis que l'internalité et l'externalité du contrôle sont respectivement synonymes d'adaptation et d'inadaptation. Il est donc possible que le seuil adaptatif du lieu de contrôle soit plutôt externe en contexte interculturel. L'influence réelle que peut exercer une personne sur le monde étant initialement limitée, nous devons présumer qu'elle l'est encore davantage dans la situation nouvelle et inconnue du séjour international. De plus, comme les sujets externes acceptent plus facilement l'influence des facteurs extérieurs et ont moins tendance à se culpabiliser en cas d'échec, ils se trouvent moins affectés par ces derniers (Rotter, 1966; 1975). Si l'on considère que l'étudiant international ne peut éviter de briser un certain nombre de

règles et de faire un certain nombre d'erreurs (Kordes, 1991), il est donc plausible qu'une grande internalité prédise la mésaventure perçue.

En ce sens et conformément avec les résultats de la présente recherche, une étude de Leung (2001) montre que l'adaptation psychologique et académique des étudiants internationaux, contrairement à leurs homologues non étrangers, dépend davantage du développement de relations sociales supportantes que de l'internalité du contrôle. Aussi, il est possible qu'un « self-en-relation » ou interdépendant, par définition moins affirmatif quant à sa valeur intrinsèque et misant sur la réciprocité pour atteindre ses objectifs (Markus et Kitayama, 1991), soit plus à même de se relier aux autres et de s'adapter en contexte interculturel.

Concernant la dépendance interpersonnelle, il paraît vraisemblable que le besoin démesuré de support, la peur irrationnelle de se retrouver seul et l'incapacité de prendre des initiatives sur le plan social (Hirshfeld et al., 1977), jumelés aux comportements manipulateurs (coercion, soumission, pitié, flatterie, etc.) qui permettent de forcer autrui à y pallier (Hirschfeld, Klerman, Chodoff, Korchin, et Barrett, 1976), portent significativement atteinte à la qualité des rapports

sociaux de l'étudiant étranger et fassent augmenter ses chances de vivre une mésaventure.

Pour la colère et l'autonomie, même si la première est considérée comme étant dysfonctionnel ou controversé dans la majorité des cultures (Markus et Katiyama, 1991) et que la deuxième constitue un trait fortement associé à l'adaptation interculturelle (Goldstein et Smith, 1999), lorsque mesurées à l'aide du POMS et de l'IDI, leur impact dans la prédiction du défi perçu au terme du séjour s'est avéré non significatif. Considérant que ces variables ne sont que très rarement associées à l'expérience de l'aventure dans la littérature, il se peut qu'elles relèvent plus exclusivement des phénomènes culturels et donc qu'elles aient peu de rapport avec les dimensions ou les défis de l'aventure.

Cette étude comporte enfin certaines limites. Premièrement, en raison de la petite taille de l'échantillon, des analyses acheminatoires intégrant à la fois les traits associés aux compétences interculturelles, les variables de l'aventure et les traits associés à l'attitude n'ont pu être effectuées. L'effet médiateur du défi perçu sur la relation entre l'attitude et les compétences interculturelles n'a donc pu être étudié.

Deuxièmement, outre sa petite taille, l'échantillon à partir duquel les analyses ont été effectuées est relativement hétérogène (67,5 % français, 20 % canadien-français, 5 % africain, 2,5 % cambodgien, 2,5 % brésilien, 2,5 % jordanien), ce qui atténue la possibilité de généraliser les résultats obtenus à une seule population. Troisièmement, il importe de mentionner que, contrairement aux autres instruments utilisés, le *Dimensions of an Adventure Experience* (Priest, 1992) n'a apparemment jamais été administré en contexte interculturel. Sa validité d'une nationalité à l'autre n'aurait donc pas été comparée ou explorée auparavant. Sachant que la perception des risques et des compétences individuelles peut être influencée par des facteurs culturels (Rohrmann, 1994), nous ne pouvons interpréter les présents résultats en ayant la certitude que les questions du DAE ont eu la même signification pour chacun des sujets.

La présente étude fait néanmoins état de certaines caractéristiques susceptibles de contrebalancer ces limites. En effet, elle respecte les étapes ou conditions de validité méthodologique issues de l'ethnographie et de la psychologie interculturelle. Ces conditions, qui s'appuient sur les travaux de Boas, (1940/1966), Kluckhohn, (1953), Pike, (1967) et Berry,

(1969; 1999) sont au nombre de trois. Il s'agit de l'équivalence fonctionnelle, de la perspective interne et de l'opérationnalisation novatrice.

Il a ainsi été démontré que l'aventure constitue une réponse commune face à la question récurrente de l'emprise de la culture, et ce, sur les plans historique et culturel (ou contre-culturel), et que ses nombreuses formes sont généralement *équivalentes dans leurs fonctions émancipatrice et intégratrice*¹. C'est à partir de cette généralité hypothétique que l'aventure a été étudiée à travers la population multiethnique des étudiants étrangers.

Afin de tenir compte de la deuxième condition méthodologique de l'étude des phénomènes interculturels, le point de vue des membres de ce groupe a été adopté. L'auteur de la thèse dont est issu cet article a participé à un échange CREPUQ d'une durée de 9 mois comportant un stage clinique, plusieurs cours et des activités de recherche à l'Université de Montpellier III en France. C'est donc à la fois à partir de l'équivalence fonctionnelle constatée de façon externe et de l'expérience faite *à l'intérieur du cadre du séjour d'étude*

¹ Rappelons que les effets les plus couramment rapportés des programmes d'aventure et des séjours d'études internationales concernent l'optimisation des ressources individuelles et l'amélioration des relations interpersonnelles.

qu'ont été sélectionnés les modèles théoriques, les variables à mesurer, les modalités du séjour, etc.

Ce faisant, la présente étude a pu respecter la troisième condition méthodologique de la recherche interculturelle, à savoir *l'opérationnalisation d'une nouvelle généralité* (c.-à-d. l'aventure acculturative) dérivée des perspectives externes et internes. Ainsi, bien que les résultats obtenus ne permettent pas de conclure à un modèle complet et définitif, leur origine multiple devrait pallier à l'impact négatif du relativisme culturel sur la comparaison des sujets entre eux et offrir une base à partir de laquelle des processus similaires pourront nous rapprocher encore davantage de l'aventure acculturative universelle.

Références

- Albert, M., Doray, P., Sarrault, J., 2000. Les motifs et la mise en oeuvre des séjours à l'étranger : Étude exploratoire. In: Denis, R., Leroux, G., Milot, L. (Eds), La mobilité internationale des étudiants québécois. Centre de Coopération Interuniversitaire Franco-Québécoise, Paris et Montréal, pp. 47-83.
- Anderson, L., 1994. A new look at an old construct: Cross-cultural adaptation. *International Journal of Intercultural Relations*, 18, 293-328.
- Antokoletz, J.C., 1993. A psychoanalytic view of cross-cultural passages. *American Journal of Psychoanalysis*, 53, 35-54.
- Berry, J.W., 1969. On cross-cultural comparability. *International Journal of Psychology*, 4, 119-128.
- Berry, J.W., 1974. Psychological aspects of cultural pluralism: Unity and identity reconsidered. In: Brislin, R. (Ed.), *Topics in culture learning* (Vol. 2). East-West Culture Learning Institute, Honolulu, HA, pp. 17-22.
- Berry, J.W., 1976. *Human ecology and cognitive style: Comparative studies in cultural and psychological adaptation*. Sage Publications, New York.

- Berry, J.W., 1997. Immigration, acculturation and adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 46, 5-34.
- Berry, J.W., 1999. Emics and Etics: A symbiotic conception. *Culture and Psychology*, 5, 165-171.
- Berry, J.W., 2006. Acculturative stress. In: Wong, P.T.P., Wong, L.C.J. (Eds), *Handbook of multicultural perspectives on stress and coping*. Springer, New York, pp. 287-298.
- Berry, J.W., Phinney, J.S., Sam, D.L., Vedder, P., 2006. Immigrant youth: Acculturation, identity, and adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 55, 303-332.
- Berwick, R.F., Whalley, T.R., 2000. The experiential bases of culture learning: A case study of Canadian high schoolers in Japan. *International Journal of Intercultural Relations*, 24, 325-340.
- Boas, F., 1966. *Race, language and culture*. Free Press, New York (Ouvrage original publié en 1940).
- Bochner, S., 2006. Sojourners. In: Sam, D.L., Berry, J.W. (Eds), *The Cambridge handbook of acculturation psychology*. Cambridge University Press, New York, NY, pp. 181-197.
- Bouchard, G., Sabourin, S., Lussier, Y., Richer, C., Wright, J., 1995. Nature des stratégies d'adaptation au sein des

- relations conjugales : Présentation d'une version abrégée du « Ways of Coping Questionnaire ». *Revue canadienne des sciences du comportement*, 27, 371-377.
- Bouchard, S., Gingras, M., 2007. Introduction aux théories de la personnalité (3^e éd.). Gaëtan Morin, Montréal.
- Brannan, L., Condello, C., Struckum, N., Vissers, N., Priest, S., 1992. Public perception of risk in recreational activities. *Journal of Applied Recreation Research*, 17, 144-157.
- Carpenter, G., Priest, S., 1989. The adventure experience paradigm and non-outdoor leisure pursuits. *Leisure Studies*, 8, 65-75.
- Citoyenneté et Immigration Canada, 2003. Les étudiants étrangers au Canada, 1980-2001. Auteur, Ottawa.
- Costa, P.T., McCrae, R.R., 1998. NEO PI-R : Inventaire de Personnalité-Révisé. Les Éditions du Centre de Psychologie Appliquée, Paris.
- Coulon, A., Paivandi, S., 2003. Les étudiants étrangers en France : L'état des savoirs. Centre de Recherches sur l'Enseignement Supérieur, Paris.
- Csikszentmihalyi, M., 1975. *Beyond boredom and anxiety*. Jossey-Bass, San-Francisco, CA.

- Cuche, D., 2004. La notion de culture dans les sciences sociales (3^e éd.). La Découverte, Paris.
- Demorgon, J., 2004. Complexité des cultures et de l'interculturel : contre les pensées uniques (3^e éd.). Anthropos, Paris.
- Demorgon, J., 2005. Les sports dans le devenir des sociétés : Médiations et média. L'Harmattan, Paris.
- Demorgon J., 2007. La construction antagoniste des langues-cultures synchronie et diachronie. *Revue de Didactologie des Langues-Cultures et de Lexiculturologie*, 145, 11-23.
- Devereux, G., Loeb, E.M., 1943. Antagonistic acculturation. *American Sociological Review*, 8, 133-147.
- Driver, B., Knopf, R., 1977. Personality, outdoor recreation, and expected consequences. *Environment and Behavior*, 9, 169-193.
- Eby, L., 2005. Study abroad impact on personality. *Psychology and Education: An Interdisciplinary Journal*, 42, 17-25.
- Ellis, M.J., 1973. *Why People Play*. Prentice-Hall, Englewood Cliffs, N-J.
- Endler, N., Parker, J., 1994. Assessment of multidimensional coping: Task, emotion, and avoidance strategies. *Psychological Assessment*, 6, 50-60.

- Ewert, A.W., 1987. Recreation in the outdoor setting: A focus on adventure-based recreational experiences. *Leisure Information Quarterly*, 14, 5-7.
- Ewert, A.W., 1989a. The history of outdoor adventure programming: a U.S. perspective. *Journal of Adventure Education and Outdoor Leadership*, 6, 10-15.
- Ewert, A.W., 1989b. *Outdoor adventure pursuits: Foundations, models and theories*. Publishing Horizons, Columbus, OH.
- Ferry, L., 2002. *Qu'est-ce qu'une vie réussie?* Grasset, Paris.
- Fishbein, M., Ajzen, E., 1975. *Belief, attitude, intention, and behavior: An introduction to theory and research*. Addison-Wesley, Don Mills, Ont.
- Folkman, S., Lazarus, R.S., 1988. *Ways of Coping Questionnaire: Research edition*. Consulting Psychology Press, Palo Alto, CA.
- Fresco, D., Heimberg, R., Abramowitz, A., Bertram, T., 2006. The effect of a negative mood priming challenge on dysfunctional attitudes, explanatory style, and explanatory flexibility. *British Journal of Clinical Psychology*, 45, 167-183.
- Fung, W., 2007. A study of acculturation, coping and psychological well-being of new immigrant women from

mainland China. *Dissertation Abstracts International*, 67, 3980A.

Furnham, A., Bochner, S., 1982. Social difficulty in a foreign culture: An empirical analysis of culture shock. In: Bochner, S. (Ed.), *Culture in contact: studies in cross-cultural interaction*. Pergamon, Oxford, pp. 161-198.

Goldfarb Consultants, 2000. *Skills learned, skills needed: What employees and employers have to say about international education*. Auteur, Toronto.

Goldstein, D.L., Smith, D.H., 1999. The analysis of the effects of experiential training on sojourners' cross cultural adaptability. *International Journal of Intercultural Relations*, 23, 157-173.

Gordon, M.M., 1964. *Assimilation in american life*. Oxford University Press, New York.

Grinberg, L., Grinberg, R., 1986. *Psychanalyse du migrant et de l'exilé*. Césura Lyon Édition, Lyon.

Gullahorn, J.T., Gullahorn J.E., 1963. An extension of the U-curve hypothesis. *Journal of Social Issues*, 19, 33-47.

Habimana, E., Cazabon, C., 2006. Étudier à l'étranger : difficultés d'adaptation et manifestations psychopathologiques. In: Ionescu, S., Jourdan-Ionescu, C. (Eds),

Psychopathologies et société : Traumatismes, événements et situations de vie. Vuibert, Paris, pp. 204-231.

Hadis, B.F., 2005. Gauging the impact of study abroad: How to overcome the limitations of a single-cell design. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30, 3-19.

Hall, C.M., 1992. Adventure, sport and health tourism. In: Hall, C.M., Weiler, B. (Eds), *Special Interest Tourism*. Belhaven Press, London, pp. 141-158.

Hammer, M., Bennett, M., Wiseman, R., 2003. Measuring intercultural sensitivity: The Intercultural Development Inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, 27, 421-443.

Hill, N.R., 2007. Wilderness therapy as a treatment modality for at-risk youth: A primer for mental health counselors. *Journal of Mental Health Counseling*, 29, 338-349.

Hirschfeld, R.M.A., Klerman, G.L., Chodoff, P., Korchin, S., Barrett, J., 1976. Dependency – self-esteem – clinical depression. *Journal of American Academy of Psychoanalysis*, 4, 373-388.

Hirschfeld, R.M.A., Klerman, G.L., Gough, H.G., Barrett, J., Korchin, S.J., Chodoff, P., 1977. A measure of interpersonal

dependency. *Journal of Personality Assessment*, 41, 610-618.

James, T., 1980. *Education at the edge*. Colorado Outward Bound, Denver, CO.

Johnson, L.R., Sandhu, D.S., 2007. Isolation, adjustment, and acculturation issues of international students: Intervention strategies for counselors. In: Singaravelu, H.D., Pope, M. (Eds), *A handbook for counseling international students in the United States*. American Counseling Association, Alexandria, VA, pp. 13-35.

Jones, C., Hollenhorst, S., Perna, F., 2003. An empirical comparison of the four channel flow model and adventure experience paradigm. *Leisure Sciences*, 25, 17-31.

Julien, M., 2005. *La mobilité internationale des étudiants au sein des universités québécoises*. Conseil supérieur de l'éducation, Sainte-Foy, QC.

Kane, M.J., Tucker, H., 2004. Adventure tourism: The freedom to play with reality. *Tourist Studies*, 4, 217-234.

Kelley, C., Meyers, J., 1995. *The Cross-Cultural Adaptability Inventory (manual)*. National Computer Systems, Minneapolis, MN.

- Kim, Y.Y., 1979. Toward an interactive theory of communication-acculturation. *Communication Yearbook*, 3, 435-453.
- Kim, Y.Y., 1992, Mai. Development of intercultural identity. Communication présentée à la conférence annuelle de l'International Communication Association, Miami, États-Unis.
- Kluckhohn, C., 1953. Universal categories of culture. In: Kroeber, A. L. (Ed.), *Anthropology Today*. University of Chicago Press, Chicago, pp. 507-523.
- Kordes, H., 1991. Intercultural learning at school, limits and possibilities. In: Buttjes, D., Byram, M. (Eds.), *Mediating languages and cultures*. Multilingual Matters, Clevedon, pp. 287-305.
- Kosic, A., 2004. Acculturation strategies, coping process and acculturative stress. *Scandinavian Journal of Psychology*, 45, 269-278.
- Kosic, A., 2006. Personality and individual factors in acculturation. In: Sam, D.L., Berry, J.W. (Eds), *The Cambridge handbook of acculturation psychology*. Cambridge University Press, New York, NY, pp. 113-128.

Lazarus, R.S., Folkman, S., 1984. Stress, appraisal and coping.

Springer, New York.

Lazarus, R.S., Folkman, S., 1991. The concept of coping. In:

Monat, A., Lazarus, R.S. (Eds), Stress and coping: An anthology (3^e éd.). Columbia University Press, New York, pp. 189-206.

Le Petit Larousse illustré, 2005. Larousse, Paris.

Leong, C., 2007. Predictive validity of the Multicultural Personality Questionnaire: A longitudinal study on the socio-psychological adaptation of Asian undergraduates who took part in a study-abroad program. *International Journal of Intercultural Relations*, 31, 545-559.

Leung, C., 2001. The psychological adaptation of overseas and migrant students in Australia. *International Journal of Psychology*, 36, 251-259.

Lohmann, R.I., 2005. Culture. In: Jones, L. (Ed.), *Encyclopedia of Religion* (2e éd.). MacMillan Reference, New York, pp. 2086-2090.

Loret, A., 1995. Génération glisse : Dans l'eau, l'air, la neige...

La révolution du sport des années fun. Autrement, Paris.

- Lysgaard, S., 1955. Adjustment in a foreign society: Norwegian fulbright grantees visiting the United States. *International Social Science Bulletin*, 7, 45-51.
- MacDonald, S. Arthur, N., 2004. When international experience throws a career curve. NATCON Papers 2004. Document consulté le 4 janvier 2007 de http://www.natcon.org/archive/natcon/papers/natcon_papers_2004_arthur_macdonald.pdf.
- Magala, S., 2008. Review of « Cross-cultural competence ». *International Journal of Cross Cultural Management*, 8, 112-114.
- Markus, H., Kitayama, S., 1991. Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98, 224-253.
- Martin, M.M., Rubin, R.B., 1995. A new measure of cognitive flexibility. *Psychological Reports*, 76, 623-626.
- Martin, P., Priest, S., 1986. Understanding the adventure experience. *Journal of Adventure Education*, 3, 18-21.
- McAll, C., Tremblay, L., Le Goff, F., 1997. Proximité et distance : les défis de communication entre intervenants et clientèle multiethnique en CLSC. Les Éditions Saint-Martin, Montréal.

- McAvoy, L.H., Dustin, D.L., 1990. The danger in safe recreation. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance: Leisure Today*, 61, 57-59.
- McCrae, R.R., Costa, P.T., 1985. Openness to experience. In: Hogan, R., Jones, W.H. (Eds), *Perspectives in personality: A research annual* (Vol. 1). JAI Press, Greenwich, Conn, pp. 145-172.
- McKinlay, N.J., Pattison, H.M., Gross, H., 1996. An exploratory investigation of the effects of a cultural orientation program on the psychological well-being of international university students. *Higher Education*, 31, 379-395.
- McNair, D.M., Lorr, M., Droppleman, L.F., 1992. *Manual: Profile of Mood States, Revised 1992*. Educational and Industrial Testing Service, San Diego, CA.
- McNair, D.M., Lorr, J., Droppleman, L.F., 2003. *POMS Version abrégée*. Multi-Health Systems Inc, Toronto.
- Mishara, B., 1987. Traduction française du Ways of Coping Checklist. Manuscrit (non publié), Université du Québec à Montréal, Montréal.

- Mitchell, R.G., 1983. Mountain experience: The psychology and sociology of adventure. University of Chicago Press, Chicago, IL.
- Monière, D. Khater, A., 2004. Que donne la mobilité étudiante? Enquête sur les perceptions de la mobilité étudiante vers la France et vers le Québec. Centre de Coopération Interuniversitaire Franco-Québécoise, Paris et Montréal.
- Montagliani, A., Giacalone, R., 1998. Impression management and cross-cultural adaptation. *Journal of Social Psychology*, 138, 598-608.
- Mortlock, C., 1984. The adventure alternative. Cicerone Press, Cumbria, UK.
- Norris, R.M., Weinman, J.A., 1996. Psychological change following a long sail training voyage. *Personality and Individual Differences*, 21, 189-194.
- Oberg, K., 1960. Cultural shock: Adjustment to new cultural environments. *Practical Anthropology*, 7, 177-182.
- Oppedal, B., Roysamb, E., Heyerdahl, S., 2005. Ethnic group, acculturation, and psychiatric problems in young immigrants. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46, 646-660.

- Organisation de Coopération et de Développement Économiques, 2004. Internationalisation and trade in higher education: Opportunities and challenges. OCDE, Centre for Educational Research and Innovation, Paris.
- Pedersen, P.B., 1991. Counseling international students. *The Counseling Psychologist*, 19, 10-58.
- Pelo, D.K., 2007. Predicting perseverance of missionary expatriates on overseas assignments: Personality revisited. *Dissertation Abstracts International*, 67, 4145B.
- Pike, K.L., 1967. *Language in relation to a unified theory of the structure of human behavior* (2^e éd.). Mouton, Paris.
- Popadiuk, N., Arthur, N., 2004. Counseling international students in Canadian schools. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 26, 125-145.
- Prairie Research Associates, 2004. *Le Canada au premier rang : L'enquête 2004 sur les étudiants étrangers*. Bureau Canadien de l'Éducation Internationale, Ottawa.
- Priest, S., 1987. Modelling the adventure experience. In: Yerkes, R. (Ed.), *Outdoor education across America: Weaving the web*. Eric Cress, Las Cruces, pp. 7-12.

- Priest, S., 1992. Factor exploration and confirmation for the dimensions of an adventure experience. *Journal of Leisure Research*, 24, 127-139.
- Priest, S. Bunting, C., 1993. Changes in perceived risk and competence during whitewater canoeing. *Journal of Applied Recreation Research*, 18, 265-280.
- Priest, S., Carpenter, G., 1993. Changes in perceived risk and competence during adventurous leisure experiences. *Journal of Applied Recreation Research*, 18, 51-71.
- Priest, S., Gass, M.A., 2005. *Effective leadership in adventure programming* (2e éd.). Human Kinetics, Champaign, IL.
- Redfield, R., Linton, R., Herskovits, M., 1936. Memorandum on the study of acculturation. *American Anthropologist*, 38, 149-152.
- Rohrmann, B., 1994. Risk perception of different societal groups: Australian findings and crossnational comparisons. *Australian Journal of Psychology*, 46, 150-163.
- Rotter, J.B., 1966. Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80, 1-28.
- Rotter, J.B., 1975. Some problems and misconceptions related to the construct of internal versus external control of

- reinforcement. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 43, 56-67.
- Rudmin, F.W., 2003. Critical history of the acculturation psychology of assimilation, separation, integration, and marginalization. *Review of General Psychology*, 7, 3-37.
- Savicki, V., Downing-Burnette, R., Heller, L., Binder, F., Suntinger, W., 2004. Contrasts, changes, and correlates in actual and potential intercultural adjustment. *International Journal of Intercultural Relations*, 28, 311-329.
- Selmer, J., 1999. Effects of coping strategies on sociocultural and psychological adjustment of western expatriate managers in the PRC. *Journal of World Business*, 34, 41-51.
- Sharpe, E.K., 2005. Delivering communitas: Wilderness adventure and the making of community. *Journal of Leisure Research*, 37, 255-280.
- Social Science Research Council, 1954. Acculturation: An exploratory formulation. *American Anthropologist*, 56, 973-1002.
- Solberg, O., Laberg, J., Johnsen, B., Eid, J., 2005. Predictors of self-efficacy in a Norwegian battalion prior to deployment in an international operation. *Military Psychology*, 17, 299-314.

- Sowa, P.A., 2002. How valuable are student exchange programs? *New Directions for Higher Education*, 117, 63-70.
- Swinger, A.K., 1985. Planning for study abroad. Phi Kappa Educational Foundation, Bloomington, IN.
- Thomas, W.I., Znaniecki, F., 1974. The Polish peasant in Europe and America. Octagon Books, New York (Ouvrage original publié en 1918).
- Thomlinson, T.D., 1991, Février. Effects of a study-abroad program on university students: Toward a predictive theory of intercultural contact. Communication présentée à l'Intercultural Communication Conference, Miami, États-Unis.
- Turner, S.L., 2007. The effect of cross-cultural training on adjustment and job performance: Examining the role of supervisor skill-building and individual differences. *Dissertation Abstracts International*, 68, 1973B.
- Turner, V.W., 1972. Passages, margins, and poverty: Religious symbols of communitas. *Worship*, 46, 390-412.
- Turner, V.W., 1983. Carnival in Rio: Dionysian drama in industrializing society. In: Manning, F. (Ed.), *The celebration of society: Perspectives on contemporary*

- cultural performance. Bowling Green University Press, Bowling Green, OH, pp. 103-124.
- Tylor, E.B., 1876. *La civilisation primitive* (Vol. 1). Reinwald, Paris (Ouvrage original publié en 1871).
- Urry, J., 1995. *Consuming places*. Routledge, London.
- Valiquette, C., 1976. Étude de la fidélité et de la validité de la traduction française de l'échelle du lieu de contrôle interne-externe de Rotter. Rapport de recherche présenté à l'ACFAS, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Van der Zee, K.I., Van Oudenhoven, J.P., 2000. The Multicultural Personality Questionnaire: A multidimensional instrument of multicultural effectiveness. *European Journal of Personality*, 14, 291-309.
- Van der Zee, K.I., Van Oudenhoven, J.P., 2001. The Multicultural Personality Questionnaire: Reliability and validity of self- and other ratings of multicultural effectiveness. *Journal of Research in Personality*, 35, 278-288.
- Ward, C., Chang, W.C., 1997. Culture fit: A new perspective on personality and sojourner adjustment. *International Journal of Intercultural Relations*, 21, 525-533.

- Ward, C., Kennedy, A., 1993. Psychological and sociocultural adjustment during crosscultural transitions: A comparison of secondary students overseas and at home. *International Journal of Psychology*, 28, 129-147.
- Ward, C., Okura, Y., Kennedy, A., Kojima, T., 1998. The U-curve on trial: A longitudinal study of psychological and sociocultural adjustment during cross-cultural transition. *International Journal of Intercultural Relations*, 22, 277-291.
- Ward, C., Rana-Deuba, A., 2000. Home and host culture influences on sojourner adjustment. *International Journal of Intercultural Relations*, 24, 291-306.
- Ward, C., Searle, W., 1991. The impact of value discrepancies and cultural identity on psychological and sociocultural adjustment of sojourners. *International Journal of Intercultural Relations*, 15, 209-225.
- Watts, F., Cohen, J., Toplis, R., 1994. Personality and coping strategies on a stressful expedition. *Personality and Individual Differences*, 17, 647-656.
- Watts, F., Webster, S., Morley, C., Cohen, J., 1993. Cognitive strategies in coping with expedition stress. *European Journal of Personality*, 7, 255-266.

- Weber, K., 2001. Outdoor adventure tourism: A review of research approaches. *Annals of Tourism Research*, 28, 360-377.
- Wichmann, T.F., 1980. Babies and bath water: Two experiential heresies. *Journal of Experiential Education*, 3, 6-12.
- Witkin, H., Berry, J.W., 1975. Psychological differentiation in cross-cultural perspective. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 6, 4-87.
- Zheng, X., & Berry, J.W., 1991. Psychological adaptation of Chinese sojourners in Canada. *International Journal of Psychology*, 26, 451-470.

CHAPITRE 3
DISCUSSION GÉNÉRALE

Le présent chapitre a pour objet de fournir des précisions additionnelles ainsi que des pistes de réflexion concernant les résultats de cette recherche. Un résumé de ces résultats y est d'abord présenté. Ensuite, la contribution de la recherche à l'avancement des connaissances scientifiques est soulignée. Les limites de cette contribution ainsi que les recommandations qui y sont associées sont enfin discutées.

Rappel des principaux résultats

Les objectifs de la recherche étaient de retrouver certains des principaux effets du séjour international sur le développement des compétences interculturelles chez les étudiants étrangers, de relier ces compétences aux dimensions de l'aventure et de prédire le défi perçu en fonction de traits de personnalité associés à l'attitude.

Après avoir survolé les paradigmes de l'acculturation et de l'aventure, cette recherche a donc exposé les différents motifs de leur rapprochement, puis suggéré le concept d'aventure acculturative pour étudier l'expérience des étudiants internationaux. Sous cet angle, l'examen des effets du dépaysement sur les compétences interculturelles a été effectué. Les résultats obtenus ont montré une augmentation de la flexibilité cognitive, du coping de résolution de problème et de l'ouverture aux rêves chez les sujets entre le début et la fin de leur séjour. Cependant, aucune corrélation n'a été observée entre la flexibilité, le coping et l'ouverture et les variables de l'aventure. En ce qui concerne les traits associés à l'attitude et leur valeur prédictrice du défi perçu, l'humeur s'est

premièrement avérée être étroitement associée à l'indice global d'aventure. Plus les participants sont tendus, déprimés, en colère et fatigués, plus le défi perçu tend vers la dévastation et le désastre, et ce, au début comme à la fin du séjour. Deuxièmement, les différences entre les groupes quant au degré de perturbation générale de l'humeur se sont révélées significatives seulement entre l'exploration et l'expérimentation et la dévastation et le désastre. Sur cette base, les cinq défis de l'aventure ont été regroupés en deux sous-ensembles plutôt qu'en cinq, soit les défis « aventure » et « mésaventure ». Troisièmement, des analyses de régression logistique ont montré qu'une attitude marquée par la confusion, le lieu de contrôle interne et la dépendance interpersonnelle au début du séjour est prédictrice de mésaventure à la fin.

Les résultats de cette recherche rejoignent les observations à l'effet desquelles les passages interculturels améliorent la flexibilité cognitive (Savicki, Downing-Burnette, Heller, Binder, & Suntinger, 2004), les aptitudes de coping et de résolution de problème (Holloway-Friesen, 2008) ainsi que l'ouverture à la diversité (Wortman, 2003). De par la nouvelle catégorisation de l'aventure perçue par les sujets en deux défis plutôt qu'en cinq, ils corroborent aussi les conclusions de Lysgaard (1955) qui a constaté que l'ajustement en contexte interculturel tend à être généralement bon ou généralement mauvais plutôt que spécifique et nuancé. Dans le domaine de l'aventure, cette catégorisation fait écho à celle de Jones, Hollenhorst et Perna (2003) qui ont démontré que parmi les cinq défis du modèle de Martin et Priest (1986), un seul permet de prédire l'état de flow chez les kayakistes. Les résultats de la présente recherche rejoignent ainsi

le caractère dichotomique d'expériences rapportées tant par des sujets soumis au processus de l'acculturation que participant à des programmes d'aventure.

Au niveau de la prédiction du défi perçu à l'aide de traits associés à l'attitude, le fait que la confusion et la dépendance interpersonnelle soient prédicteurs de mésaventure ne va pas davantage à l'encontre des constats habituels en matière interculturelle. Ces résultats confirment plutôt l'idée selon laquelle pour pouvoir se relier aux autres il faut d'abord être structuré et clairement distinct (Demorgon, 2007). Il en va toutefois autrement des résultats référant au lieu de contrôle interne à titre de prédicteur de mésaventure. Généralement, c'est plutôt le lieu de contrôle externe qui est associé aux conséquences négatives des passages interculturels (Ward & Rana-Deuba, 2000; Kosic 2006). Une étude de Leung (2001) montre néanmoins que l'adaptation psychologique et académique des étudiants internationaux, contrairement à leurs homologues non étrangers, dépend davantage du développement de relations sociales supportantes que de l'internalité du contrôle. Aussi, il est possible qu'un *self-en-relation* ou interdépendant, par définition moins affirmatif quant à sa valeur intrinsèque et misant sur la réciprocité pour atteindre ses objectifs (Markus & Kitayama, 1991), soit plus à même de se relier aux autres et de s'adapter efficacement en contexte interculturel. Ce résultat rejoint en outre le concept de pensée élargie essentiel au respect des identités culturelles différentes (Ferry, 2002) et à la possibilité d'utiliser son expérience sans à priori (Crosby, 1981). Référant au fait de tenir compte de nos biais personnels (p. ex., l'aspect intrinsèquement structurant des processus perceptuels) et à la volonté d'ouvrir un crédit à l'enrichissement de sa réalité par celle d'autrui, la pensée élargie semble effectivement

incompatible avec un lieu de contrôle très interne faisant de l'individu l'unique responsable des événements positifs (ou renforçants) survenant dans sa vie.

Contribution de la recherche

En accord avec les recommandations de Carpenter et Priest (1989), puis de Weber (2001), cette recherche présente une nouvelle application du paradigme de l'aventure. Au moment où les universités s'internationalisent et où les séjours à l'étranger sont de plus en plus favorisés, celle-ci rappelle que ces périple comportent toujours leur part de risques, nous met en garde contre l'effort de technicision visant à éviter ces risques par le développement préalable de compétences spécifiques et invite à la réflexion sur ce qui, au coeur de l'individu, permet d'y faire face de façon constructive. En conjuguant le paradigme de l'aventure de Martin et Priest (1986) et les travaux de Turner (1972) sur le shared flow, elle porte un regard différent sur l'expérience des résidents temporaires et offre une alternative intéressante aux modèles traditionnels de l'acculturation.

Conséquente avec le principe de facilitation inhérent au champ de l'aventure (Priest & Gass, 2005), cette thèse fournit également au personnel universitaire responsable des échanges internationaux certains repères permettant de guider les choix des participants vers une expérience d'aventure enrichissante plutôt que vers une mésaventure potentiellement destructrice. Connaissant certaines des attitudes qui la prédisent, les différents conseillers pourront en effet recommander des destinations plus ou moins distantes sur le plan culturel et ajuster ainsi le niveau de risque auquel sont soumis les participants.

Finalement, il ne faut pas perdre de vue que les séjours internationaux n'ont pas seulement un impact sur les étudiants, mais bien sur tous ceux qui en font l'expérience (Storti, cité dans Couper, 2004). Aussi, sans généraliser outre mesure les résultats du présent travail de recherche, il paraît logique que ces derniers puissent être reproduits ou utilisés auprès des autres types de résidents temporaires susceptibles de vivre une aventure acculturative au sens de cette recherche, à savoir les travailleurs étrangers, les militaires et les missionnaires.

Limites et recherches futures

Cette recherche comporte des limites à différents niveaux. Premièrement, la petite taille de l'échantillon offre peu de puissance statistique et restreint l'explication des effets du séjour en fonction des défis de l'aventure. Un échantillon plus grand aurait peut-être mis en évidence des relations significatives entre le défi perçu par les participants et la flexibilité cognitive, le coping de résolution de problème ou l'ouverture à l'expérience.

Deuxièmement, le fait que les sujets soient issus de nationalités différentes (67,5 % français, 20 % canadien-français, 5 % africain, 2,5 % cambodgien, 2,5 % brésilien, 2,5 % jordanien), atténue la possibilité de généraliser les résultats obtenus à une seule population. De futures études portant sur des échantillons de nationalités homogènes devraient permettre d'effectuer ce type d'inférence.

Troisièmement, en raison de l'absence de groupe contrôle, il est impossible de déterminer si les étudiants ayant décidé d'effectuer un séjour à l'étranger diffèrent de

ceux qui poursuivent leurs études dans leur pays d'origine et dans quelle mesure les résultats obtenus ne sont pas dus à cette différence. Toutefois, considérant que la présente étude s'attarde à l'aventure vécue dans son milieu *naturel* (lors d'une entreprise au dénouement incertain), des données obtenues auprès d'étudiants demeurés dans leur pays d'origine auraient apporté peu d'éclairage sur ses effets ou sur les attitudes permettant d'y faire face. C'est d'ailleurs pourquoi on ne retrouve pas de groupe contrôle dans bon nombre de recherches faites dans les domaines de l'acculturation, de l'ethnographie ou de l'aventure (p. ex., Priest & Bunting, 1993; Sharpe, 2005; Ward & Rana-Deuba, 2000).

Quatrièmement, il importe de mentionner que contrairement aux autres instruments utilisés, le Dimensions of an Adventure Experience (Priest, 1992) n'a apparemment jamais été utilisé en contexte interculturel. Sa validité transculturelle n'a donc pas encore été démontrée empiriquement. Sachant que la perception des risques et des compétences individuelles peut être influencée par des facteurs culturels (Rohrman, 1994; Marks, 1984), nous ne pouvons interpréter les présents résultats avec la certitude que les questions du DAE ont eu la même signification pour chacun des sujets. Les prochaines recherches utilisant le DAE pour mesurer l'aventure acculturative auraient donc intérêt à recueillir leurs données auprès de plusieurs échantillons de nationalités différentes afin de pouvoir comparer les tendances à l'acuité perceptuelle (diminution des risques perçus et augmentation des compétences perçues suite à l'expérience) et les indices de cohérence interne entre ces échantillons.

Une dimension méthodologique de la présente démarche scientifique devrait cependant permettre de pallier ces limites. Il s'agit, lors de l'expérimentation, de l'adoption conjointe des perspectives dites « étique » et « émique » (Pike, 1967). Dérivées respectivement des mots phonétique et phonémique, celles-ci ont d'abord été employées dans l'étude des langages et des systèmes culturels. Dans ce contexte, l'approche étique s'appuie sur l'interprétation extérieure, à priori et générale, que peut faire le chercheur alors que l'approche émique réfère à la prise en compte de la signification des sons ou des pratiques culturelles pour les membres de la culture chez qui ils sont observés. Bien que la supériorité de l'une ou l'autre ait fait l'objet de certains écrits (Harris, 1964; Headland, Pike & Harris, 1990), il est maintenant recommandé de les utiliser conjointement dans l'étude des questions de psychologie interculturelle (Berry, 1969; 1999; Leong & Brown, 1995).

En s'inspirant des étapes énoncées par Berry (1969) pour ce faire¹, l'hypothèse selon laquelle l'aventure est commune à tous les humains (p. ex., Ewert, 1989a; Richardson & Mallon, 2005) a servi d'entrée en matière (perspective étique). Cette généralité hypothétique ayant été validée à priori par le constat que les diverses formes de l'aventure sont toujours équivalentes dans leurs fonctions émancipatrice et intégratrice face à la culture (Loret, 1995; Priest & Gass, 2005; Trilling, 1965; Wichmann, 1980), nous avons choisi de l'étudier à travers la population multiethnique des étudiants

¹ Berry recommande de 1) postuler qu'un comportement est commun aux cultures à l'étude puis démontrer qu'il constitue une solution à un problème récurrent et partagé, 2) adopter un point de vue interne aux systèmes culturels pour observer le comportement dans son contexte et 3) adapter la conception générale initiale aux réalités internes de façon à développer des instruments nouveaux permettant de mesurer un comportement ayant réellement la même signification d'une culture à l'autre.

étrangers. Ensuite, afin d'adopter le point de vue interne des membres de cette population, il était nécessaire de faire l'expérience du séjour d'étude international (perspective émique). C'est donc ce que l'auteur de cette thèse a fait en participant à un échange CRÉPUQ d'une durée de 9 mois comportant un stage clinique, plusieurs cours ainsi que des activités de recherche à l'Université de Montpellier III en France. Le modèle théorique, les variables étudiées, les modalités du séjour, etc. ont été déterminés en tenant compte de cette expérience. Aussi, bien que les résultats obtenus ne permettent de conclure à un modèle définitif, leur origine multidimensionnelle (étique et émique) devrait pallier les difficultés de comparaison interculturelle et offrir une base à partir de laquelle des processus futurs similaires pourront nous rapprocher encore davantage de l'aventure acculturative universelle.

CONCLUSION

Cette thèse de doctorat permet d'approfondir la nature des relations existant entre l'aventure et la culture. Elle considère la première comme une réponse à l'emprise intra et inter personnelle de la seconde. La culture qui, depuis Herder n'est plus conçue tel un processus unique caractérisant l'évolution de toutes les communautés, mais bien comme l'actualisation de la multitude des aspects (c.-à-d. *les cultures*) de l'humanité, a en effet maintenant deux visages : celui de l'appartenance culturelle et celui du contact interculturel. Face à l'appartenance trop conservatrice, et de là, limitative pour l'homme, la contre-culture offre les nouvelles pratiques sportives et suggère de prendre *la route*. Face aux rapports interculturels marqués par l'ethnocentrisme et potentiellement destructeurs, l'apprentissage expérientiel permet de ne pas s'en tenir aux réponses spécifiques (toujours susceptibles d'évoluer) et rappelle le rôle primordial de la pensée élargie dans la résolution des difficultés perçues. Dans les deux cas, c'est l'aventure qui, en s'inspirant de ces courants, constitue la clef du problème de l'emprise culturelle et qui a pour fonctions le développement de l'individu dans le monde.

C'est pourquoi le présent travail de recherche a examiné le processus d'acculturation vécu par l'étudiant étranger sous l'angle de l'aventure et a en quelque sorte substitué la valeur positive du risque aux difficultés associées à la distance culturelle. Comme d'autres études l'avaient déjà souligné, le séjour d'étude international ne conduit pas qu'au choc culturel et est aussi relié à l'optimisation des ressources de même qu'à l'ouverture au monde. Cette recherche avait donc pour objectifs de confirmer ces

bénéfices, de les relier à l'aventure perçue et de prédire celle-ci à l'aide de l'attitude initiale des participants. Après avoir introduit, puis appliqué, le concept d'aventure acculturative au séjour d'étude international, seul le deuxième de ces objectifs n'a pu être atteint (aucune relation n'a été observée entre les variables associées aux effets du séjour et celles de l'aventure). Cela pourrait s'expliquer par la présence de deux processus parallèles indépendants ayant cours lors de l'acculturation, l'un impliquant le développement systématique des compétences interculturelles, et l'autre, l'expérience vécue par la personne en fonction de ses attitudes.

Quoi qu'il en soit, en tenant compte à la fois de ces deux dimensions, cette recherche fournit un nouveau modèle de l'expérience interculturelle et propose une perspective globale qui n'enferme pas son objet, une perspective qui étudie le contact interculturel tel qu'il est vivant, tel que résultant de plusieurs types d'interaction entre la personne et le contexte dans lequel elle évolue (se pourrait-il que ces différents types d'interaction soient reliés aux deux visages de la culture?).

Enfin, des pistes de recherche et d'intervention sont aussi tracées par cette association contexte-personnalité. Qu'il s'agisse d'étude de cas permettant d'approfondir encore davantage la nature de l'expérience d'aventure qui en résulte, de l'inclusion d'instruments mesurant la différence culturelle afin de mieux contrôler le risque acculturatif ou de suivis préparatoires mettant l'accent sur le renforcement d'attitudes facilitantes, il semble que le champ d'application des présentes avancées n'ait d'égal que la diversité *des* cultures elle-même.

RÉFÉRENCES

- Adler, P. S. (1975). The transitional experience: An alternative view of culture shock. *Journal of Humanistic Psychology*, 15, 13-23.
- Albert, M., Doray, P., & Sarrault, J. (2000). Les motifs et la mise en oeuvre des séjours à l'étranger : étude exploratoire. Dans R. Denis, G. Leroux, & L. Milot (Éds.), *La mobilité internationale des étudiants québécois* (pp. 47-83). Paris et Montréal : Centre de Coopération Interuniversitaire Franco-Québécoise.
- Allen, S., & Meier, J. F. (1982). Let's take a risk with adventure recreation. *Parks and Recreation*, 17, 47-50.
- Allport, G. W. (1966). Attitudes in the history of social psychology. Dans M. Jahoda, & N. Warren (Éds), *Attitudes: Selected readings* (pp. 19-25). England: Penguin Books.
- Anderson, L., Schleien, S. J., McAvoy, L., Lais, G., & Seligmann, D. (1997). Creating positive change through an integrated outdoor adventure program. *Therapeutic Recreation Journal*, 31, 214-229.
- Antokoletz, J. C. (1993). A psychoanalytic view of cross-cultural passages. *American Journal of Psychoanalysis*, 53, 35-54.
- Arcand, D. (2007). *L'âge des ténèbres*. Montréal : Cinémaginaire Inc.
- Augustin, J. P. (2002). La diversification territoriale des activités sportives. *L'année sociologique*, 52, 417-435.
- Bagley, C., Madrid, S., & Bolitho, F. (1997). Stress factors and mental health adjustment of Filipino domestic workers in Hong Kong. *International Social Work*, 40, 373-382.
- Bates, J. T. (1998). *The effects of study abroad on undergraduates in an honors international program*. Document inédit, University of South Carolina.
- Bateson, G. (1980). *Vers une écologie de l'esprit*. Paris : Seuil.
- Bauman, Z. (1996). From pilgrim to tourist: Or a short history of identity. Dans S. Hall, & P. du Gay (Éds), *Questions of cultural identity* (pp. 18-36). London: SAGE Publications.

- Benedict, R. (1934). *Patterns of culture*. Boston: Houghton Mifflin.
- Bénéton, P. (1975). *Histoire de mots : culture et civilisation*. Paris : Presses de la FNSP.
- Berry, J. W. (1969). On cross-cultural comparability. *International Journal of Psychology*, 4, 119-128.
- Berry, J. W. (1974). Psychological aspects of cultural pluralism: Unity and identity reconsidered. Dans R. Brislin (Éd.), *Topics in culture learning* (Vol. 2), (pp. 17-22). Honolulu, HA: East-West Culture Learning Institute.
- Berry, J. W. (1976). *Human ecology and cognitive style: Comparative studies in cultural and psychological adaptation*. New York: SAGE Publications.
- Berry, J. W. (1980). Acculturation as varieties of adaptation. Dans A. M. Padilla (Éd.), *Acculturation: Theory, models and some new findings* (pp. 9-25). Boulder, CO: Westview.
- Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation and adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 46, 5-34.
- Berry, J. W. (1999). Emics and etics: A symbiotic conception. *Culture and Psychology*, 5, 165-171.
- Berry, J. W. (2006). Acculturative stress. Dans P. T. P. Wong, & L. C. J. Wong (Éds), *Handbook of multicultural perspectives on stress and coping* (pp. 287-298). New York: Springer.
- Berry, J. W., Phinney, J. S., Sam, D. L., & Vedder, P. (2006). Immigrant youth: Acculturation, identity, and adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 55, 303-332.
- Berwick, R. F., & Whalley, T. R. (2000). The experiential bases of culture learning: A case study of Canadian high schoolers in Japan. *International Journal of Intercultural Relations*, 24, 325-340.
- Bhawuk, D. P. S., & Brislin, R. (1992). The measurement of intercultural sensitivity using the concepts of individualism and collectivism. *International Journal of Intercultural Relations*, 16, 413-436.
- Boas, F. (1966). *Race, language and culture*. New York: Free Press. (Ouvrage original publié en 1940).
- Boas, F. (1968). *Ethnology of Canada and Newfoundland*. Toronto: Canadiana House.

- Bochner, S. (2006). Sojourners. Dans D. L. Sam, & J. W. Berry (Éds), *The Cambridge handbook of acculturation psychology* (pp. 181-197). New York, NY: Cambridge University Press.
- Bolzinger A. (1974). Note sur la psychopathologie des étudiants étrangers. *Bulletin de Psychologie*, 16-17, 883-887.
- Bouchard, G., & Taylor, C. (2008). *Fonder l'avenir, le temps de la conciliation : Rapport abrégé*. Québec : Commission de Consultation sur les Pratiques d'Accommodement Reliées aux Différences Culturelles.
- Bouchard, S., & Gingras, M. (2007). *Introduction aux théories de la personnalité* (3^e éd.). Montréal : Gaëtan Morin.
- Bourhis, R. Y., Moïse, L. C., Perreault, S., & Senécal, S. (1997). Towards an interactive acculturation model: A social psychological approach. *International Journal of Psychology*, 32, 369-386.
- Brannan, L., Condello, C., Struckum, N., Vissers, N., & Priest, S. (1992). Public perception of risk in recreational activities. *Journal of Applied Recreation Research*, 17, 144-157.
- Buzard, J. (1993). *The beaten track: European tourism, literature, and the ways to « culture », 1800-1918*. Oxford: Clarendon Press.
- Brinkmann, U. (2001). *The intercultural readiness check*. Laren, The Netherlands: Internal Publication, Intercultural Business Improvement.
- Carpenter, G., & Priest, S. (1989). The adventure experience paradigm and non-outdoor leisure pursuits. *Leisure Studies*, 8, 65-75.
- Citoyenneté et Immigration Canada. (2003). *Les étudiants étrangers au Canada, 1980-2001*. Ottawa: Auteur.
- Clausen, C. (1996). Welcome to post-culturalism. *The American Scholar*, 65, 379-388.
- Constantine, M., Melincoff, D., Barakett, M., Torino, G., & Warren, A. (2004). Experiences and perceptions of multicultural counselling scholars: A qualitative examination. *Counselling Psychology Quarterly*, 17, 375-393.
- Cooley, R. (2000). How big is the risk in wilderness treatment of adolescents? *International Journal of Wilderness*, 6, 22-27.

- Costa, P. T., & McCrae, R. R. (1992). Normal personality assessment in clinical practice: The NEO Personality Inventory. *Psychological Assessment*, 4, 5-13.
- Coulon, A., & Paivandi, S. (2003). *Les étudiants étrangers en France : L'état des savoirs*. Paris : Centre de Recherches sur l'Enseignement Supérieur.
- Couper, G. E. (2004). The psychology of travel: A theoretical analysis of how study abroad and positive regression affect personal growth. *Dissertation Abstracts International*, 65, 3195B.
- Cronin, C. (1991). Sensation seeking among mountain climbers. *Personality and Individual Differences*, 12, 653-654.
- Crosby, A. (1981). A critical look: The philosophical foundations of experiential education. *Journal of Experiential Education*, 4, 9-16.
- Cross, S. (1995). Self-construals, coping, and stress in cross-cultural adaptation. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 26, 673-697.
- Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond boredom and anxiety*. San-Francisco: Jossey-Bass.
- Csikszentmihalyi, M., & Csikszentmihalyi, I. S. (1991). Adventure and the flow experience. Dans J. C. Miles, & S. Priest (Éds), *Adventure education* (pp. 149-155). State College, PA: Venture.
- Cuche, D. (2004). *La notion de culture dans les sciences sociales* (3^e éd). Paris : La découverte.
- De Landsheere, G. (1992). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation avec lexique anglais-français* (2^e éd). Paris : PUF.
- Demorgon, J. (2004). *Complexité des cultures et de l'interculturel : contre les pensées uniques* (3^e éd.). Paris : Anthropos.
- Demorgon, J. (2005). *Les sports dans le devenir des sociétés : médiations et média*. Paris : L'Harmattan.
- Demorgon J. (2007). La construction antagoniste des langues-cultures synchronie et diachronie. *Revue de Didactologie des Langues-Cultures et de Lexicuilturologie*, 145, 11-23.
- Devereux, G., & Loeb, E. M. (1943). Antagonistic acculturation. *American Sociological Review*, 8, 133-147.

- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Collier.
- Didi, Y., & Rollet, O. (2005). *Partir étudier à l'étranger*. Paris : L'Étudiant.
- DiMarco, N. (1974). Stress and adaptation in cross-cultural transition. *Psychological Reports*, 35, 279-285.
- Driver, B., & Knopf, R. (1977). Personality, outdoor recreation, and expected consequences. *Environment and Behavior*, 9, 169-193.
- Dumont, L. (1986). L'individu et les cultures : ou comment l'idéologie se modifie par sa diffusion même. *Communications*, 43, 129-140.
- Eby, L. (2005). Study abroad impact on personality. *Psychology and Education: An Interdisciplinary Journal*, 42, 17-25.
- Elias, N. (1973). *La Civilisation des mœurs*. Paris : Calmann-Lévy (Ouvrage original publié en 1939).
- Ellis, M. J. (1973). *Why People Play*. Englewood Cliffs, N-J: Prentice-Hall.
- Emanoil, P. (1999). Study abroad expands cultural view, life skills, and academic experience. *Human Ecology Forum*, 27, 11.
- Endler, N., & Parker, J. (1994). Assessment of multidimensional coping: Task, emotion, and avoidance strategies. *Psychological Assessment*, 6, 50-60.
- Ewert, A. W. (1985). Why people climb: The relationship of participant motives and experience level to mountaineering. *Journal of Leisure Research*, 17, 241-250.
- Ewert, A. W. (1987). Recreation in the outdoor setting: A focus on adventure-based recreational experiences. *Leisure Information Quarterly*, 14, 5-7.
- Ewert, A. W. (1988). Reduction of trait anxiety through participation in Outward Bound. *Leisure Sciences*, 10, 107-117.
- Ewert, A. W. (1989a). The history of outdoor adventure programming: A U.S. Perspective. *Journal of Adventure Education and Outdoor Leadership*, 6, 10-15.
- Ewert, A. W. (1989b). *Outdoor adventure pursuits: Foundations, models and theories*. Columbus, OH: Publishing Horizons.
- Ewert, A. W., & Hollenhorst, S. (1989). Testing the adventure model: Empirical support for a model of risk recreation participation. *Journal of Leisure Research*, 21, 124-139.

- Ferry, L. (2002). *Qu'est-ce qu'une vie réussie?* Paris : Grasset.
- Flacelière, R., & Devambez, P. (1966). *Héraclès : images et récits*. Paris : E. de Boccard.
- Fry, S., & Heubeck, B. (1998). The effects of personality and situational variables on mood states during Outward Bound wilderness courses: An exploration. *Personality and Individual Differences*, 24, 649-659.
- Fung, W. (2007). A study of acculturation, coping and psychological well-being of new immigrant women from mainland China. *Dissertation Abstracts International*, 67, 3980A.
- Furnham, A., & Bochner, S. (1982). Social difficulty in a foreign culture: An empirical analysis of culture shock. Dans S. Bochner (Éd.), *Culture in contact: studies in cross-cultural interaction* (pp. 161-198). Oxford: Pergamon.
- Gass, M. A. (1992). Theory and practice. *Journal of Experiential Education*, 15, 6-7.
- Gass, M. A. (1993). *Adventure therapy: Therapeutic applications of adventure programming*. Dubuque, IO: Kendall/Hunt.
- Gillis, H. L., & Gass, M. A. (2004). Adventure therapy with groups. Dans J. L. DeLucia-Waack, D. A. Gerrity, C. R. Kalodner, & M. Riva (Éds), *Handbook of group counseling and psychotherapy* (pp. 593-605). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Glazer, N. & Moynihan, D. P. (1970). *Beyond the melting pot: The Negroes, Puerto Ricans, Jews, Italians and Irish of New York City*. Cambridge MA: MIT Press.
- Goldfarb Consultants. (2000). *Skills learned, skills needed: What employees and employers have to say about international education*. Toronto: Auteur.
- Goldstein, D. L., & Smith, D. H. (1999). The analysis of the effects of experiential training on sojourners' cross cultural adaptability. *International Journal of Intercultural Relations*, 23, 157-173.
- Gordon, M. M. (1964). *Assimilation in American life*. New York: Oxford University Press.
- Graves, T. D. (1967). Psychological acculturation in a tri-ethnic community. *South-Western Journal of Anthropology*, 23, 337-350.

- Grinberg, L., & Grinberg, R. (1986). *Psychanalyse du migrant et de l'exilé*. Lyon : Césura Lyon Editions.
- Guillard, O. (2005). *Le risque voyage*. Paris : L'Harmattan.
- Gullahorn, J. T., & Gullahorn J. E. (1963). An extension of the U-curve hypothesis. *Journal of Social Issues*, 19, 33-47.
- Habimana, E., & Cazabon, C. (2006). Étudier à l'étranger : difficultés d'adaptation et manifestations psychopathologiques. Dans S. Ionescu, & C. Jourdan-Ionescu (Éds), *Psychopathologies et société : Traumatismes, événements et situations de vie* (pp. 204-231). Paris : Vuibert.
- Hadis, B. F. (2005). Gauging the impact of study abroad: How to overcome the limitations of a single-cell design. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30, 3-19.
- Hadot, P. (1995). *Qu'est-ce que la philosophie antique?* Paris : Gallimard.
- Hall, M. C. (1992). Adventure, sport and health tourism. Dans C. M. Hall, & B. Weiler, (Éds), *Special Interest Tourism* (pp. 141-158). London: Belhaven Press.
- Hammer, M., Bennett, M., & Wiseman, R. (2003). Measuring intercultural sensitivity: The Intercultural Development Inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, 27, 421-443.
- Harris, M. (1964) *The nature of cultural things*. New York: Random House.
- Headland, T. N., Pike, K. L., & Harris, M. (1990). *Emics and Etics: The Insider/Outsider Debate*. Newbury Park, CA: SAGE Publications.
- Higgins, L. (1981). Wilderness schools: Risk vs. danger. *The Physician and Sportsmedicine*, 9, 133-136.
- Holloway-Friesen, H. (2008). The invisible immigrants: Revealing 1.5 generation Latino immigrants and their bicultural identities. *Higher Education in Review*, 5, 37-66.
- Huxur, G., Mansfield, E., Nnazor, R., Schuetze, H., & Segawa, M. (1996). Learning needs and adaptation problems of foreign graduate students. *Canadian Society for the Study of Higher Education*, 15, 1-16.
- Itin, C. M. (1999). Reasserting the philosophy of experiential education as a vehicle for change in the 21st century. *Journal of experiential education*, 22, 91-98.

- Jahoda, G. (1993). The colour of a chameleon: Perspectives on concepts of culture. *Cultural Dynamics*, 6, 277-287.
- James, T. (1980a). *Education at the edge*. Denver, CO: Colorado Outward Bound.
- James, T. (1980b). The paradox of safety and risk. *Journal of experiential education*, 3, 20-23.
- James, T. (1995). Sketch of a moving spirit: Kurt Hahn. Dans K. Warren, M. Sakofs, & J. Jr. S. Hunt (Éds.), *The Theory of Experiential Education* (3^e éd.), (pp. 85-95). Dubuque, IO: Kendall/Hunt.
- Johnson, L. R., & Sandhu, D. S. (2007). Isolation, adjustment, and acculturation issues of international students: Intervention strategies for counselors. Dans H. D. Singaravelu, & M. Pope (Éds), *A handbook for counseling international students in the United States* (pp. 13-35). Alexandria, VA: American Counseling Association.
- Jones, C., Hollenhorst, S., & Perna, F. (2003). An empirical comparison of the four channel flow model and adventure experience paradigm. *Leisure Sciences*, 25, 17-31.
- Julien, M. (2005). *La mobilité internationale des étudiants au sein des universités québécoises*. Sainte-Foy : Conseil Supérieur de l'Éducation.
- Kane, M. J., & Tucker, H. (2004). Adventure tourism: The freedom to play with reality. *Tourist studies*, 4, 217-234.
- Kant, I. (1965). *Critique de la faculté de juger*. Paris : J. Vrin.
- Kardiner, A. (1969). *L'individu dans la société : Essai d'anthropologie psychanalytique*. Paris : Gallimard. (Ouvrage original publié en 1939).
- Kelley, C., & Meyers, J. (1995). *The Cross-Cultural Adaptability Inventory (manual)*. Minneapolis, MN: National Computer Systems.
- Kelley, D. R. (1996). The old cultural history. *History of the Human Sciences*, 9, 101-126.
- Kelley, M. P., Coursey, R. D., & Selby, P. M. (1997). Therapeutic adventures outdoors: A demonstration of benefits for people with mental illness. *Psychiatric Rehabilitation Journal*, 20, 61-73.
- Kerouac, J. (1960). *Sur la route*. Paris : Gallimard.

- Kim, Y. Y. (1979). Toward an interactive theory of communication-acculturation. *Communication Yearbook*, 3, 435-453.
- Kim, Y. Y. (1992, Mai). *Development of intercultural identity*. Communication présentée à la conférence annuelle de l'International Communication Association, Miami, États-Unis.
- Knight, J. (1999). Thèmes et tendances de l'internationalisation : Une optique comparative. Dans S. Bond, & J. P. Lemasson (Éds), *Un nouveau monde du savoir : les universités canadiennes et la mondialisation* (pp. 223-264). Ottawa : Centre de Recherches pour le Développement International.
- Kordes, H. (1991). Intercultural learning at school, limits and possibilities. Dans D. Buttjes, & M. Byram (Éds.), *Mediating languages and cultures* (pp. 287-305). Clevedon: Multilingual Matters.
- Kosic, A. (2004). Acculturation strategies, coping process and acculturative stress. *Scandinavian Journal of Psychology*, 45, 269-278.
- Kosic, A. (2006). Personality and individual factors in acculturation. Dans D. L. Sam, & J. W. Berry (Éds), *The Cambridge handbook of acculturation psychology* (pp. 113-128). New York, NY: Cambridge University Press.
- Kraft, R. (1985). Toward a theory of experiential learning. Dans R. J. Kraft, & M. Sakofs (Éds), *The theory of experiential education* (pp. 4-35). Boulder, CO: Association for Experiential Education.
- Krakauer, J. (1997). *Into the wild*. New York: Anchor Books.
- Kroeber, A. L. (1952). *The nature of culture*. Chicago: University of Chicago Press.
- Kroeber, A. L., & Kluckhohn, C. (1952). *Culture: A critical review of concepts and definitions*. Cambridge, MA: Peabody Museum.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.
- Leong, C. (2007). Predictive validity of the Multicultural Personality Questionnaire: A longitudinal study on the socio-psychological adaptation of Asian undergraduates who took part in a study-abroad program. *International Journal of Intercultural Relations*, 31, 545-559.
- Leong, F. T. L., & Brown, M. T. (1995). Theoretical issues in cross-cultural career development: Cultural validity and cultural specificity. Dans B. W. Walsh, & S. H.

- Osipow (Éds.), *Handbook of vocational psychology: Theory, research, and practice* (2e éd.), (pp. 143-180). Mahwah, NJ: L. Erlbaum.
- Leung, C. (2001). The psychological adaptation of overseas and migrant students in Australia. *International Journal of Psychology*, 36, 251-259.
- Liebkind, K. (2001). Acculturation. Dans R. Brown, & S. Gaertner (Éds), *Blackwell Handbook of Social Psychology: Intergroup Processes* (pp. 386-406). Oxford: Blackwell.
- Linton, R. (1965). *Le fondement culturel de la personnalité*. Paris: Dunod. (Ouvrage original publié en 1945).
- Lohmann, R. I. (2005). Culture. Dans L. Jones (Éd.), *Encyclopedia of Religion* (2^e éd.), (pp. 2086-2090). New York: MacMillan Reference.
- Loret, A. (1995). *Génération glisse : dans l'eau, l'air, la neige... La révolution du sport des années fun*. Paris : Autrement.
- Lutterman-Aguilar, A., & Gingerich, O. (2002). Experiential pedagogy for study abroad: Educating for global citizenship. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 8, 41-82.
- Lysgaard, S. (1955). Adjustment in a foreign society: Norwegian fulbright grantees visiting the United States. *International Social Science Bulletin*, 7, 45-51.
- MacDonald, S., & Arthur, N. (2004). When international experience throws a career curve. *NATCON Papers 2004*. Document consulté le 4 janvier 2007 de http://www.natcon.org/archive/natcon/papers/natcon_papers_2004_arthur_macdonald.pdf.
- Marceau, A. (2008). La gestion de la diversité : Une façon d'accroître la performance. *Psychologie Québec*, 3, 27-29.
- Marks, G. (1984). Thinking one's abilities are unique and one's opinions are common. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 10, 203-208.
- Markus, H., & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98, 224-253.
- Marsh, H. W., & Richards, G. E. (1988). The Outward Bound bridging course for low-achieving high-school males: Effect on academic achievement and multidimensional self-concepts. *Australian Journal of Psychology*, 40, 281-298.

- Martin, J. N., & Harrell, T. (1996). Reentry training for intercultural sojourners. Dans D. Landis, & R. S. Bhagat (Éds), *Handbook of Intercultural Training* (2e éd.), (pp. 307-326). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Martin, M. M., & Rubin, R. B. (1995). A new measure of cognitive flexibility. *Psychological Reports*, 76, 623-626.
- Martin, P., & Priest, S. (1986). Understanding the adventure experience. *Journal of adventure education*, 3, 18-21.
- Maslow, A. (2004). *L'accomplissement de soi : de la motivation à la plénitude*. Paris : Eyrolles.
- McAll, C., Tremblay, L., & Le Goff, F. (1997). *Proximité et distance : les défis de communication entre intervenants et clientèle multiethnique en CLSC*. Montréal : Les Éditions Saint-Martin.
- McAvoy, L. H., & Dustin, D. L. (1990). The danger in safe recreation. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance: Leisure Today*, 61, 57-59.
- McAvoy, L. H., Schatz, E. C., Stutz, M. E., Schleien, S. J., & Lais, G. (1989). Integrated wilderness adventure: Effects on personal and lifestyle traits of persons with and without disabilities. *Therapeutic Recreation Journal*, 23, 50-64.
- McKinlay, N. J., Pattison, H. M., & Gross, H. (1996). An exploratory investigation of the effects of a cultural orientation program on the psychological well-being of international university students. *Higher Education*, 31, 379-395.
- Mead, M. (1973). *Une éducation en Nouvelle-Guinée*. Paris : Payot. (Ouvrage original publié en 1930).
- Meier, J. F., Morash, T. W., & Welton, G. E. (1980). *High-adventure outdoor pursuits: Organisation and leadership*. Columbus, OH: Publishing Horizons.
- Meyer, D. (1979). The management of risk. *Journal of Experiential Education*, 2, 9-14.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2003). *Gestion des données sur l'effectif universitaire (GDEU) : guide de la collecte des données sur l'effectif universitaire* (Ver. 30). Québec : Auteur.
- Mitchell, R. G. (1983). *Mountain experience: The psychology and sociology of adventure*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

- Monière, D. & Khater, A. (2004). *Que donne la mobilité étudiante? Enquête sur les perceptions de la mobilité étudiante vers la France et vers le Québec*. Paris et Montréal : Centre de Coopération Interuniversitaire Franco-Québécoise.
- Montagliani, A., & Giacalone, R. (1998). Impression management and cross-cultural adaptation. *Journal of Social Psychology*, 138, 598-608.
- Mortlock, C. (1984). *The adventure alternative*. Cumbria, UK: Cicerone Press.
- Murphy, J. F. (1981). *Concepts of leisure* (2e éd.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc.
- Nash, C. (2006). An ephemeral oddity?: The Beat Generation and American culture. *Working with english: Medieval and modern language, literature and drama*, 2.1, 54-60.
- Norris, R. M., & Weinman, J. A. (1996). Psychological change following a long sail training voyage. *Personality and Individual Differences*, 21, 189-194.
- Oberg, K. (1960). Cultural shock: Adjustment to new cultural environments. *Practical Anthropology*, 7, 177-182.
- Organisation de Coopération et de Développement Économiques. (2004a). *Internationalisation and trade in higher education: Opportunities and challenges*. Paris: OCDE, Centre for Educational Research and Innovation.
- Organisation de Coopération et de Développement Économiques. (2004b). *OECD Handbook for internationally comparative education statistics: Concepts, standards, definitions and classifications*. Paris: Auteur.
- Paige, M. (1986). Trainer competencies: The missing link in orientation. *International Journal of Intercultural Relations*, 10, 135-158.
- Pedersen, P. B. (1991). Counseling international students. *The Counseling Psychologist*, 19, 10-58.
- Pelo, D. K. (2007). Predicting perseverance of missionary expatriates on overseas assignments: Personality revisited. *Dissertation Abstracts International*, 67, 4145B.
- Penn, S. (2007). *Into the wild*. Hollywood, CA: Paramount Vantage.
- Pike, K. L. (1967). *Language in relation to a unified theory of the structure of human behavior*. The Hague: Mouton.

- Pommier, J. H., & Witt, P. A. (1995). Evaluation of an Outward Bound school plus family training program for the juvenile status offender. *Therapeutic Recreation Journal*, 29, 86-103.
- Popadiuk, N., & Arthur, N. (2004). Counseling international students in Canadian schools. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 26, 125-145.
- Prairie Research Associates. (2004). *Le Canada au premier rang : l'enquête 2004 sur les étudiants étrangers*. Ottawa : Bureau Canadien de l'Éducation Internationale.
- Priest, S. (1986). Redefining outdoor education: A matter of many relationships. *Journal of Environmental Education*, 17, 13-15.
- Priest, S. (1987). Modelling the adventure experience. Dans R. Yerkes (Éd.), *Outdoor education across America: Weaving the web* (pp. 7-12). Las Cruces: Eric Cress.
- Priest, S. (1992). Factor exploration and confirmation for the dimensions of an adventure experience. *Journal of Leisure Research*, 24, 127-139.
- Priest, S. (1993). A new model for risk taking. *The Journal of Experiential Education*, 16, 50-53.
- Priest, S. & Baillie, R. (1987). Justifying the risk to others: The real razor's edge. *Journal of Experiential Education*, 10, 6-22.
- Priest, S. & Bunting, C. (1993). Changes in perceived risk and competence during whitewater canoeing. *Journal of Applied Recreation Research*, 18, 265-280.
- Priest, S., & Carpenter, G. (1993). Changes in perceived risk and competence during adventurous leisure experiences. *Journal of Applied Recreation Research*, 18, 51-71.
- Priest, S., & Gass, M. A. (2005). *Effective leadership in adventure programming* (2e éd.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Quay, J. (2003). Experience and participation: Relating theories of learning. *Journal of Experiential Education*, 26, 105-116.
- Redfield, R., Linton, R., & Herskovits, M. (1936). Memorandum on the study of acculturation. *American Anthropologist*, 38, 149-152.
- Resnais, A., & Cayrol, J. (1955). *Nuit et Brouillard*. Paris : Como-Films, Argos-Films et Cocinor.
- Rex, R. (1975). The origin of beatnik. *American Speech*, 50, 329-331.

- Richardson, J. & Mallon, M. (2005). Career interrupted? The case of the self-directed expatriate. *Journal of World Business*, 40, 409-420.
- Riviere, J. (1936). On the genesis of psychical conflict in earliest infancy. *The International Journal of Psycho-Analysis*, 17, 395-422.
- Rohnke, K. (1989). *Cowstails and cobras II: A guide to games, initiatives, ropes courses, and adventure curriculum*. Dubuque, IA: Kendall/Hunt Publishing Company.
- Rohrmann, B. (1994). Risk perception of different societal groups: Australian findings and crossnational comparisons. *Australian Journal of Psychology*, 46, 150-163.
- Rosa, E. A. (1998). Metatheoretical foundations for post-normal risk. *Journal of Risk Research*, 1, 15-44.
- Rose, S., & Massey, P. (1993). Adventurous outdoor activities: An investigation into the benefits of adventure for seven people with severe learning difficulties. *Mental Handicap Research*, 6, 287-302.
- Roszak, T. (1969). *The making of a counter culture: Reflections on the technocratic society and its youthful opposition*. New York: Double-day.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80, 1-28.
- Rudmin, F. W. (2003a). *Acculturation: Early political and social science conceptions*. Manuscript soumis pour publication.
- Rudmin, F. W. (2003b). Critical history of the acculturation psychology of assimilation, separation, integration, and marginalization. *Review of General Psychology*, 7, 3-37.
- Rudmin, F. W., & Ahmadzadeh, V. (2001). Psychometric critique of acculturation psychology: The case of Iranian migrants in Norway. *Scandinavian Journal of Psychology*, 42, 41-56.
- Sachs, J. J., & Miller, S. R. (1992). The impact of a wilderness experience on the social interactions and social expectations of behaviorally disordered adolescents. *Behavioral Disorders*, 17, 89-98.
- Sandhu, D. (1994). An examination of the psychological needs of the international students: Implications for counselling and psychotherapy. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 17, 229-239.

- Sapir, E. (1967). *Anthropologie* (Vol. 1). Paris : Minuit. (Ouvrage original publié en 1921).
- Savicki, V., Downing-Burnette, R., Heller, L., Binder, F., & Suntinger, W. (2004). Contrasts, changes, and correlates in actual and potential intercultural adjustment. *International Journal of Intercultural Relations*, 28, 311-329.
- Schmitz, P. (1992a). Acculturation styles and health. Dans S. Iwasaki, Y. Kashima, & K. Leung (Éds), *Innovations in cross-cultural psychology* (pp. 360-370). Lisse, Netherlands: Swets and Zeitlinger Publishers.
- Schmitz, P. (1992b). Personality, stress-reactions and disease. *Personality and Individual Differences*, 13, 683-691.
- Searle, W., & Ward, C. (1990). The prediction of psychological and sociocultural adjustment during cross-cultural transitions. *International Journal of Intercultural Relations*, 14, 449-464.
- Selmer, J. (1999). Effects of coping strategies on sociocultural and psychological adjustment of western expatriate managers in the PRC. *Journal of World Business*, 34, 41-51.
- Sharpe, E. K. (2005). Delivering communitas: Wilderness adventure and the making of community. *Journal of Leisure Research*, 37, 255-280.
- Slinger, E., & Rudestam, K. E. (1997). Motivation and disinhibition in high risk sports: Sensation seeking and self-efficacy. *Journal of Research in Personality*, 31, 355-374.
- Snyder, M. (1974). Self-monitoring of expressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 30, 526-537.
- Social Science Research Council. (1954). Acculturation: An exploratory formulation. *American Anthropologist*, 56, 973-1002.
- Solberg, O., Laberg, J., Johnsen, B., & Eid, J. (2005). Predictors of self-efficacy in a Norwegian battalion prior to deployment in an international operation. *Military Psychology*, 17, 299-314.
- Sowa, P. A. (2002). How valuable are student exchange programs? *New Directions for Higher Education*, 117, 63-70.
- Statistique Canada. (2004, 30 Juillet). Effectifs universitaires : 2001-2002. *Le Quotidien*. Document consulté le 10 décembre 2006 de <http://www.statcan.ca/Daily/Francais/040730/q040730b.htm>.

- Stephenson, L. (2004). A comparative study of cognitive and non-cognitive factors relationship to academic success for foreign master's students. *Dissertation Abstracts International*, 65, 434A.
- Tamam, E. (1994). The influence of ambiguity tolerance, open-mindedness, and empathy on sojourners' psychological adaptation and perceived intercultural communication effectiveness. *Dissertation Abstracts International*, 54, 4015A.
- Tamony, P. (1969). Beat Generation: Beat: Beatniks. *Western Folklore*, 28, 274-277.
- Thomas, W. I., & Znaniecki, F. (1974). *The Polish peasant in Europe and America*. New York: Octagon Books. (Ouvrage original publié en 1918).
- Thomlinson, T. D. (1991, Février). *Effects of a study-abroad program on university students: Toward a predictive theory of intercultural contact*. Communication présentée à l'Intercultural Communication Conference, Miami, États-Unis.
- Thurnwald, R. C. (1927). The psychology of acculturation. *American Anthropologist*, 34, 557-569.
- Trilling, L. (1965). *Beyond culture: Essays on literature and learning*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Turner, S. L. (2007). The effect of cross-cultural training on adjustment and job performance: Examining the role of supervisor skill-building and individual differences. *Dissertation Abstracts International*, 68, 1973B.
- Turner, V. W. (1969). *The ritual process: Structure and anti-structure*. Chicago: Aldine.
- Turner, V. W. (1972). Passages, margins, and poverty: Religious symbols of communitas. *Worship*, 46, 390-412.
- Turner, V. W. (1983). Carnival in Rio: Dionysian drama in industrializing society. Dans F. Manning (Éd.), *The celebration of society: Perspectives on contemporary cultural performance* (pp.103-124). Bowling Green, OH: Bowling Green University Press.
- Tylor, E. B. (1876). *La civilisation primitive* (Vol. 1). Paris : Reinwald. (Ouvrage original publié en 1871).
- UNESCO-UIS, Organisation de coopération et de développement économiques et Eurostat. (2004). *2004 Data collection on education systems: UOE data collection manual*. Paris: OCDE.
- Urry, J. (1995). *Consuming places*. London: Routledge.

- Van der Zee, K. I., & Van Oudenhoven, J. P. (2000). The Multicultural Personality Questionnaire: A multidimensional instrument of multicultural effectiveness. *European Journal of Personality, 14*, 291-309.
- Van der Zee, K. I., & Van Oudenhoven, J. P. (2001). The Multicultural Personality Questionnaire: Reliability and validity of self- and other ratings of multicultural effectiveness. *Journal of Research in Personality, 35*, 278-288.
- Walle, A. H. (1995). Introduction. *Trends, 32*, 2-3.
- Walle, A. H. (1997). Pursuing risk or insight: Marketing adventures. *Annals of Tourism Research, 24*, 265-282.
- Ward, C., & Chang, W. C. (1997). Culture fit: A new perspective on personality and sojourner adjustment. *International Journal of Intercultural Relations, 21*, 525-533.
- Ward, C., & Kennedy, A. (1992). Locus of control, mood disturbance, and social difficulty during cross-cultural transitions. *International Journal of Intercultural Relations, 16*, 175-194.
- Ward, C., & Kennedy, A. (2001). Coping with cross-cultural transition. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 32*, 636-642.
- Ward, C., Okura, Y., Kennedy, A., & Kojima, T. (1998). The U-curve on trial: A longitudinal study of psychological and sociocultural adjustment during cross-cultural transition. *International Journal of Intercultural Relations, 22*, 277-291.
- Ward, C., & Rana-Deuba, A. (2000). Home and host culture influences on sojourner adjustment. *International Journal of Intercultural Relations, 24*, 291-306.
- Watts, F., Webster, S., Morley, C., & Cohen, J. (1993). Cognitive strategies in coping with expedition stress. *European Journal of Personality, 7*, 255-266.
- Weber, K. (2001). Outdoor adventure tourism: A review of research approaches. *Annals of Tourism Research, 28*, 360-377.
- Weinstein, N. D. (1980). Unrealistic optimism about future life events. *Journal of Personality and Social Psychology, 39*, 806-820.
- Westin, D. (2008). Social support during the academic transition of international students in Ph.D. programs. *Dissertation Abstracts International, 68*, 3766A.
- Wichmann, T. F. (1980). Babies and bath water: Two experiential heresies. *Journal of Experiential Education, 3*, 6-12.

- Winnicott, D. W. (1975). *Jeu et réalité : l'espace potentiel*. Paris : Gallimard.
- Witkin, H., & Berry, J. W. (1975). Psychological differentiation in cross-cultural perspective. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 6, 4-87.
- Witman, J. P. (1987). The efficacy of adventure programming in the development of cooperation and trust with adolescents in treatment. *Therapeutic Recreation Journal*, 21, 22-29.
- Wortman, T. (2003). Psychosocial effects of studying abroad: Openness to diversity. *Dissertation Abstracts International*, 63, 2479A.
- Wurdinger, S. (1995). *Philosophical issues in adventure education*. Dubuque, IA: Kendall/Hunt.
- Yang, R. P., Noels, K. A., & Saumure, K. D. (2006). Multiple routes to cross-cultural adaptation for international students: Mapping the paths between self-construals, English language confidence, and adjustment. *International Journal of Intercultural Relations*, 30, 487-506.
- Zeppel, H., & Hall, C. M. (1992). Arts and heritage tourism. Dans C. M. Hall, & B. Weiler (Éds), *Special interest tourism* (pp. 47-68). London: Belhaven.
- Zheng, X., & Berry, J. W. (1991). Psychological adaptation of Chinese sojourners in Canada. *International Journal of Psychology*, 26, 451-470.
- Zuckerman, M. (1990). The psychophysiology of sensation seeking. *Journal of Personality*, 58, 313-345.
- Zuckerman, M. (1994). *Behavioral expressions and biosocial bases of sensation seeking*. Cambridge: Cambridge University Press.

APPENDICE A

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

*No d'approbation du comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières :
CER-04-91-07.04, certificat émis le 23 septembre 2004*

Je soussigné(e) _____ accepte librement de participer à une recherche portant sur les effets de l'acculturation temporaire sur la santé mentale et la personnalité. La nature du projet de recherche et ses procédures m'ont été expliquées.

Objectifs : La présente recherche a pour objectif d'améliorer notre connaissance et notre compréhension des effets de l'acculturation sur la santé mentale. Elle vise ainsi à identifier les effets de l'acculturation temporaire sur l'ajustement psychologique, à cerner les différents traits de personnalité favorisant une transition culturelle réussie et à étudier le rôle de médiateur du type d'aventure vécue en pareille situation.

Tâches : Afin de participer à la réalisation des objectifs de cette recherche, je comprends que je doive me soumettre à la procédure suivante : me présenter au Service aux étudiants de l'Université du Québec à Trois-Rivières à deux reprises au cours de l'année scolaire, soit au début et à la fin de mon séjour, pour y passer différents tests portant sur l'ajustement psychologique, la personnalité et l'aventure vécue. On m'a informé de la durée, du lieu et de la date des rencontres de passation.

Bénéfices : Les avantages liés à ma participation à cette recherche sont les suivants : il est possible que le fait d'être questionné sur différents aspects de l'expérience d'acculturation m'aide à comprendre et à intégrer les changements qui s'opéreront en moi lors de mon séjour. D'autre part, les séances de passation de tests peuvent être des occasions de rencontrer des gens qui vivent la même expérience que moi et d'élargir mon réseau social en sol étranger. Enfin, je pourrais aussi trouver un bénéfice moral à savoir que dans le futur, les résultats de la présente recherche pourraient faciliter, ou rendre plus enrichissant, le séjour d'étudiants poursuivant leurs études dans une université étrangère.

Confidentialité : Je comprends que les informations recueillies dans le cadre de cette recherche demeurent strictement confidentielles. Par conséquent, les données obtenues à l'aide des questionnaires seront traitées de manière à préserver mon anonymat. Celles-ci seront conservées sous clef dans un local de l'Université du Québec à Trois-Rivières prévu à cet effet et seront détruites au début du mois de septembre 2008.

Participation volontaire : Je reconnais que ma participation à cette recherche est tout à fait volontaire et que je suis libre d'accepter d'y participer. Je certifie qu'on m'a expliqué verbalement la recherche, qu'on a répondu à mes questions et qu'on m'a laissé le temps nécessaire pour prendre une décision.

Retrait : Je reconnais être libre de retirer mon consentement et de cesser de participer à cette recherche à n'importe quel moment, sans avoir à fournir de raison, et ce, sans préjudice.

Responsable de la recherche : Cette recherche est réalisée sous la responsabilité de Sol Rivard et supervisée par Mme Marie-Claude Denis du département de psychologie de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Pour toute information concernant la recherche, on peut téléphoner au (819) 376-5011, poste 3527.

J'ai lu l'information ci-dessus et je choisis volontairement de participer à cette recherche. Une copie de ce formulaire de consentement m'a été remise.

Signé à _____ Le _____

Signature du participant

Signature d'un témoin

APPENDICE B

NORMES DE PUBLICATION DE LA REVUE EUROPÉENNE
DE PSYCHOLOGIE APPLIQUÉE

INSTRUCTIONS AUX AUTEURS

Les manuscrits doivent être rédigés en français ou anglais.

La soumission d'un manuscrit implique qu'il ne doit pas avoir été antérieurement publié ou être soumis simultanément pour publication à une autre revue. Les articles reçus sont confiés pour évaluation anonyme à deux experts, si possible de nationalité différente, spécialistes du sujet traité. Dans le cas de deux évaluations contradictoires, le rédacteur en chef se réserve le droit de soumettre le manuscrit à un troisième expert.

Conflit d'intérêt

La revue suit les pratiques internationales relatives aux conflits d'intérêts en rapport avec les publications soumises. Toute soumission de manuscrit doit être accompagnée d'une déclaration de conflit d'intérêt.

Un conflit d'intérêt existe quand un auteur et/ou un co-auteur a des relations financières ou personnelles avec d'autres personnes ou organisations qui sont susceptibles d'influencer ses jugements professionnels concernant une valeur essentielle (bien du patient, intégrité de la recherche...). Les principaux conflits d'intérêt étant les intérêts financiers, les essais cliniques, les interventions ponctuelles, les relations familiales...

Tous les auteurs de la publication doivent déclarer toutes les relations qui peuvent être considérées comme ayant un potentiel de conflits d'intérêt uniquement en lien avec le texte publié

1. Au cas où il n'existe aucun conflit d'intérêt en lien avec l'article soumis, la mention suivante doit être ajoutée directement dans le manuscrit : **Conflit d'intérêt : aucun.**

2. Au cas où il existe un (ou plusieurs) conflit(s) d'intérêt avec un ou plusieurs des auteurs de l'article, la liste complète de ceux-ci doit être mentionnée en fin de manuscrit (avant les références bibliographiques) et ce conformément à la présentation ci-dessous. Les initiales de(s) l'auteur(s) concerné(s) et le nom de l'entreprise associée sont à ajouter à la liste exhaustive figurant ci-après des conflits d'intérêt potentiels qui sont à déclarer.

Exemples :

C. R., E. L. Intérêts financiers dans l'entreprise Barbot S.A.

E. L. Propriétaire, dirigeant, employé, participation à un organe décisionnel d'une entreprise

Autres activités régulières dans l'entreprise Chupe SAS

J.-J. E. Essais cliniques : en qualité d'investigateur principal, coordonnateur ou expérimentateur principal pour RTM SARL

P. L. Essais cliniques : en qualité de co-investigateur, expérimentateur non principal, collaborateur à l'étude pour Light & Co

F. W. Interventions ponctuelles : rapports d'expertise pour EFS Associated

M. D. Interventions ponctuelles : activités de conseil pour SFC

C. G. Conférences : invitations en qualité d'intervenant pour KKS & Son

M. S. Conférences : invitations en qualité d'auditeur (frais de déplacement et d'hébergement pris en charge par une entreprise) pour Régis SA

C.-A. S. Versements substantiels au budget d'une institution dont vous êtes responsable Apeblon

M. F. Proches parents salariés dans les entreprises visées ci-dessus

A. D. Aucun conflit d'intérêt

3. Au cas où aucun conflit d'intérêt en lien avec l'article soumis n'a été transmis par l'auteur (les co-auteurs) la mention suivante sera publiée dans l'article : Conflit d'intérêt : les auteurs n'ont pas transmis leurs conflits d'intérêt.

Il est recommandé aux auteurs qui ne sont pas de langue maternelle anglaise de faire relire et corriger leur texte par un collègue de langue maternelle anglaise avant de le soumettre.

Le texte sera précédé de deux titres et de deux résumés, en français et en anglais, d'environ 10 lignes dactylographiées, indiquant les éléments essentiels du travail, et d'une liste d'au maximum 5 mots clés, en anglais et en français.

1. Soumission des manuscrits

- Seule la soumission sur le système de soumission en ligne Elsevier Editorial System est possible, il vous faut aller sur la page d'accueil du site de soumission en ligne de Revue européenne de psychologie appliquée, à l'adresse suivante <http://ees.elsevier.com/erap>

Configuration requise

- Pour PC Windows
 - NT4, 2000, XP
 - Internet Explorer 5.5 et suivants
 - Netscape 7 et suivants
 - Firefox 0.9 et suivants
 - Opera 7.51 et suivants
 - Adobe Acrobat Reader 6.0 et suivants (téléchargement gratuit : <http://www.adobe.fr/products/acrobat/readstep2.html>)
- Pour Macintosh
 - 9.x, OS X
 - Internet Explorer 5.x et suivant
 - Netscape 7 et suivants
 - Firefox 1.0 et suivants
 - Safari 1.0 et suivants
 - Opera 7 et suivants
 - Adobe Acrobat Reader 6.0 et suivants (téléchargement gratuit : <http://www.adobe.fr/products/acrobat/readstep2.html>)

Les formats de fichiers textes utilisables sont MS Word et Wordperfect.

Utilisation du système EES en bref

- Le nouvel utilisateur accède à la page d'accueil du site de soumission en ligne de *Revue européenne de psychologie appliquée*, à l'adresse suivante : <http://ees.elsevier.com/erap/> et clique sur le bouton

« register » dans la liste horizontale de liens figurant en haut de l'écran. L'utilisateur est d'abord invité à indiquer ses prénom (first name), nom (last name) et adresse e-mail. Puis des informations complémentaires lui sont demandées : titre, mode de contact à privilégier, pays, autre adresse, nom d'utilisateur choisi. Une fois ces informations indiquées, l'utilisateur recevra un mail de confirmation contenant son nom d'utilisateur (username) et son mot de passe (password).

- L'enregistrement ne s'effectue qu'une seule fois, lors de la toute première utilisation. À chaque connexion suivante, il suffit de cliquer directement sur « log in » pour s'identifier, de saisir le nom d'utilisateur et le mot de passe puis de cliquer sur le bouton « author login » pour entrer dans le système.
- Une fois identifié et entré dans le système, l'auteur souhaitant soumettre un manuscrit suit le cheminement indiqué pour saisir les différentes informations afférant à la soumission, ainsi que pour télécharger les fichiers de son manuscrit.
- **ATTENTION !** Des fichiers distincts sont nécessaires pour :
 - **La page de titre** : titre de l'article en français et en anglais ; auteurs ; coordonnées complètes. Ce fichier séparé contenant la page de titre permet de préserver l'anonymat des auteurs en excluant leurs coordonnées du manuscrit sous format PDF.
 - **Le manuscrit** : résumé et mots clés français et anglais ; texte ; références bibliographiques ; tableaux et légendes des tableaux ; légendes des figures. En aucun cas le fichier du manuscrit ne doit comporter d'information sur le ou les auteur(s) : ni nom, ni adresse postale ou électronique, ni numéro de téléphone.
- **LES FIGURES** (schémas, dessins, photos couleur ou noir et blanc) doivent toujours être fournies en fichiers séparés, à raison d'un fichier par figure ou d'un dossier compressé (zip) avec un fichier par figure. Les auteurs sont invités à consulter des instructions détaillées concernant l'incocographie à l'adresse suivante : http://france.elsevier.com/html/index.cfm?act=inc&page=pages/author_artwords_instructions_vf.html

Pour tout problème technique,
merci de s'adresser à notre service
d'aide aux auteurs :
authorsupport@elsevier.com

2. Présentation des manuscrits

2.1. Les manuscrits seront dactylographiés en double interligne, avec des marges suffisantes, chaque page contenant 30 lignes à 60 espaces dactylographiques. La longueur maximale sera de 45 pages dactylographiées, y compris le résumé, les références et les emplacements correspondants aux tableaux et figures.

Le texte doit être aussi clair et concis que possible. Lorsqu'il s'agit de travaux empiriques, il doit comporter une introduction brève mais précise concernant le problème traité, et des paragraphes relatifs à la méthode, aux résultats, à la discussion et aux conclusions.

2.2. Le titre doit être bref. Le nom de l'auteur doit être indiqué sous le titre, suivi du nom de l'institution à laquelle il appartient, et l'adresse de celle-ci.

Lorsqu'il existe des co-auteurs, les institutions et adresses doivent être clairement indiquées. Sauf en cas d'indications contraires, la correspondance et les épreuves seront adressées à l'auteur cité en premier. L'adresse e-mail de l'auteur doit être communiquée, les épreuves étant envoyées par voie électronique.

L'auteur correspondant communiquera également son numéro de téléphone et de fax.

2.3. Les symboles mathématiques doivent être dactylographiés. Les lettres grecques et les symboles inhabituels doivent être identifiés clairement dans la marge. L'auteur devra indiquer les distinctions entre lettres capitales et minuscules, entre la lettre O et zéro, entre la lettre l et le chiffre un, entre k et kappa, entre X et

2.4. Les figures et tableaux générés par ordinateur doivent être une impression originale sur un papier normal. Comme ils seront reproduits photographiquement, pour éviter toute erreur, l'original fourni devra être clairement imprimé.

Les figures sont numérotées en chiffres arabes. Leurs légendes doivent être dactylographiées à part. Les inscriptions sur la figure seront réduites le plus possible en transférant le maximum d'indications dans la légende. L'emplacement approximatif de chaque figure sera indiqué dans le texte en écrivant sur une ligne « insérer ici la figure... »

Pour chaque figure, l'auteur fournira un exemplaire du dessin à la plume ou une reproduction photographique de bonne qualité – en aucun cas une photocopie. L'original aura une taille double de celle qu'aura la reproduction dans la revue. Les lettres dans la figure doivent être dessinées clairement et avoir une taille suffisante pour rester lisibles après réduction de moitié. Les tableaux seront numérotés consécutivement en chiffres romains. Chacun devra comporter un titre. Le contenu ne doit pas être redondant avec les indications du texte ni avec les graphiques.

2.5. Les références bibliographiques sont citées et appelées dans le texte entre parenthèses - nom et date. Lorsque la référence contient plus de deux auteurs, sa première mention dans le texte doit comporter le nom de tous les auteurs ; par la suite on se contentera d'indiquer le nom du premier auteur suivi de « et al. » (pour *et aliter*). Exemple : Crowe, Andel, Pederson, Johansson, et Gatz, (2003) ; puis Crowe *et al.*, (2003). Si plusieurs références sont mentionnées à l'intérieur d'une parenthèse, il faut respecter l'ordre alphabétique et non chronologique en les séparant par un point virgule : (Kline, 1998 ; Vanel et Durant, 2004).

La liste des références bibliographiques est non numérotée et organisée par ordre alphabétique en fin d'article par noms d'auteurs et par ordre chronologique pour un même auteur donné. Si plusieurs références pour un même auteur, respecter l'ordre chronologique. Si un nom d'auteur est suivi par des coauteurs, il faut utiliser l'ordre alphabétique du second auteur, et des suivants si nécessaire. Exemple :

Gatz, M., Pederson, N.L., Berg, S., Johansson, B., Johansson, K., 1997.

Gatz, M., Pederson, N.L., Crowe, M., Fiske, A., 2000.

Gatz, M., Reynolds, C., John, R., 2002.

Gatz, M., Svedberg, P., Pederson, N.L., 2001.

Toutes les références de la bibliographie doivent correspondre à des références citées dans le texte et vice-versa. Le style et la ponctuation des références sont conformes aux modèles qui suivent :

- **Article de revue** - indiqué in extenso - tous les auteurs sont indiqués

Crowe, M., Andel, R., Pederson, N.L., Johansson, B., Gatz, M., 2003. Does participation in leisure activities lead to reduce risk of Alzheimer's disease? A prospective study of Swedish twins. *Journal of Gerontology: Psychological Sciences*, 58, 249–255.

- **Chapitre d'ouvrage**

Dick, L.P., Gallagher-Thompson, D., Thompson, L.W., 1996. Cognitive-behavioral therapy. In: Woods, R.T. (Ed.), *Handbook*

of the clinical psychology of ageing. John Wiley & Sons Ltd, Chichester, pp. 509–544.

- Ouvrage

Kline, R.B., 1998. Principles and practice of structural equation modeling. The Guilford Press, New York.

- Document non publié (thèse, mémoire...)

Lepège, A., 1991. Epidémiologie de la décision médicale, problèmes épistémologiques et éthiques. Thèse de Doctorat (non publiée), Université de Paris X, Nanterre.

Dupont, M., (2000). Les vertus thérapeutiques de la réminiscence chez la personne âgée. Mémoire de DEA (non publié). Université François Rabelais, Tours.

3. Epreuves, tirés à la suite et transfert de droits

Les épreuves sont envoyées à l'auteur correspondant indiqué sur le manuscrit. Elles doivent être relues et renvoyées à l'éditeur, 48 heures après réception. En cas de retard, l'éditeur se réserve le droit de faire appel au rédacteur en chef et de procéder à l'impression sans les corrections d'auteur. Les modifications portant sur le fond ne sont pas acceptées sur les épreuves.

Un bon de commande pour des exemplaires « tirés à part » est mis à la disposition de l'auteur ainsi qu'un formulaire de transfert de droits. Ce formulaire est à signer et à renvoyer à l'éditeur.

